

Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin

Bonn : BLK 2001, Getr. Zählung S. - (Materialien des Forum Bildung; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Bonn : BLK 2001, Getr. Zählung S. - (Materialien des Forum Bildung; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2386 - DOI: 10.25656/01:238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2386>

<https://doi.org/10.25656/01:238>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Bildung und Qualifizierung
von Migrantinnen und Migranten
Anhörung des Forum Bildung
am 21. Juni 2001 in Berlin**



Hans Konrad Koch

Begrüßung



Sehr geehrte Damen und Herren,
es ist eine Freude, Sie im Namen des Forum Bildung und gleichzeitig auch im Namen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen begrüßen zu dürfen. Ich danke den Expertinnen und Experten für ihre Bereitschaft, so kurzfristig zu unseren Fragen Stellung zu nehmen und ich danke Ihnen allen für Ihr Interesse an dem Thema und den Stellungnahmen der Experten. Diese Anhörung findet in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen statt. Ich bedanke mich für die inhaltliche und logistische Unterstützung durch die Beauftragte und die Gastfreundschaft, die wir heute hier in Anspruch nehmen dürfen.

Das Forum Bildung ist eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern. Es hat die Aufgabe, bis Ende dieses Jahres Empfehlungen zur Bildungsreform zu erarbeiten. Unter dem gemeinsamen Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und Bayerns Wissenschaftsminister Hans Zehetmair arbeiten im Forum Bildung Ministerinnen und Minister, Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, Wissenschaftler, Kirchenvertreter, eine Auszubildende und ein Student zusammen. Zum ersten Mal seit langem besteht so die Chance einer Bildungsreform über die Zuständigkeiten von Bund und Ländern hinweg.

Die Bedeutung von Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten ist seit langem anerkannt. Ich selbst war in den 80er Jahren im Bundesbildungsministerium für Fragen der Berufsausbildung von Ausländerinnen und Ausländern zuständig. Wir haben 1980 umfangreiche Konzepte entwickelt und Fördermaßnahmen in Gang gesetzt. Schon damals hatten wir die Vision, den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund möglichst rasch gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Und schon damals sind wir davon ausgegangen, dass der größere Teil dieser Personengruppen auf Dauer in Deutschland bleiben wird.

Trotzdem gibt es Anlass dazu, dass das Forum Bildung im Jahr 2001 in den Vorläufigen Empfehlungen zur Förderung von Chancengleichheit fordert: „Die Integration und Förderung von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden.“ Kinder von Migrantinnen und Migranten, insbesondere aus ehemaligen Anwerbeländern sowie Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler haben wesentlich schlechteren Zugang zu Bildung. Dabei ist die Datenlage sehr unvollständig, da Migranten mit deutscher Staatsangehörigkeit nicht erfasst werden. Das betrifft insbesondere Aussiedlerinnen und Aussiedler, ca. ein Drittel der Migranten. Insgesamt stammen etwa 15 % der in Deutschland lebenden Personen im Alter unter 30 Jahren aus Migrantenfamilien. 19,5 % der jungen Ausländerinnen und Ausländer verließen 1998 die allgemeinbildenden Schulen, ohne einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Nur 8,7 % der jungen Ausländerinnen und Ausländer erreichen das Abitur. Die Sonderschulquote von Jugoslawen, Italienern, Portugiesen und Türken liegt 2- bis 3-mal über der von gleichaltrigen Deutschen. 39,6 % der ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren haben keinen Berufsabschluss (Sonderauswertung des Mikrozensus 1998). Migranten und Migrantinnen sind in der Weiterbildung sehr stark unterrepräsentiert. Die Chance, Zwei- und Mehrsprachigkeit auch als Möglichkeit interkultureller Kompetenzausbildung für alle Kinder und Jugendlichen zu begreifen, wird in unserem Bildungssystem noch nicht hinreichend genutzt.

Diese Zahlen zeigen, dass das Bildungswesen den Auftrag der Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten nicht erfüllt. Sie beschreiben eine dramatische Situation angesichts der ständig weiter zurückgehenden Beschäftigungsmöglichkeiten für Un- und Angelernte: In einer IAB-Prognose-Untersuchung wird geschätzt, dass zwischen 1995 und 2010 fast 2,5 Mio Arbeitsplätze für Geringqualifizierte wegfallen und durch Beschäftigungsmöglichkeiten für mittlere und höhere Qualifikationen ersetzt werden. Zwar stoßen wir glücklicherweise zunehmend auf gut ausgebildete junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, die zum Teil Spitzenleistungen erbringen und ein innovatives Element unserer Gesellschaft darstellen. Aber die fast 40 % der jungen Erwachsenen mit ausländischer Nationalität, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, trifft ein großes Risiko, arbeitslos zu werden, und dieses Risiko wird in Zukunft noch zunehmen. Dies ist eine gefährliche Zeitbombe für die einzelnen jungen Ausländerinnen und Ausländer genauso wie für die Gesellschaft.

Die heutige Anhörung hat das Ziel, die Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung zur Förderung von Migrantinnen und Migranten zu vertiefen, damit in den Gesamtempfehlungen des Forum Bildung, die Ende des Jahres vorgelegt werden, noch konkretere und gezieltere Aussagen getroffen werden. Bitte berücksichtigen Sie, dass das Forum Bildung neben der Vorläufigen Empfehlung IV., die sich unmittelbar auf Migrantinnen und Migranten bezieht, eine Reihe von weiteren Empfehlungen vorgelegt hat, die in besonderem Maße Bildung und Qualifizierung von Personen mit Migrationshintergrund betreffen. Dazu gehören insbesondere die Empfehlungen zur Überwindung von Barrieren beim Zugang zu Bildung, zur Intensivierung von individueller Förderung, zur frühen Förderung in Kindertageseinrichtungen, zur besseren Förderung in der Grundschule, zur Verbesserung der Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen und zur Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Beruf sowie die Forderung, dass lebenslanges Lernen für alle verwirklicht werden muss, auch für Personen, die bisher in zu geringem Maße an Weiterbildung teilhaben.

Die heutige Anhörung wird in den Materialien des Forum Bildung dokumentiert.

Ich freue mich, dass Wolfgang Fehl die Moderation der heutigen Veranstaltung übernommen hat. Herr Fehl leitet die Koordinierungsstelle Pro Qualifizierung: Förderung der beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern – ein Gemeinschaftsprojekt der Industrie- und Handelskammer zu Köln und der Handwerkskammer zu Köln, das vom Bundesarbeitsministerium unterstützt wird. Pro Qualifizierung ist das Ergebnis eines 1989 vom Bundesbildungsministerium gestarteten Modellversuchs und damit eines der guten Beispiele, das nicht nur seine Notwendigkeit, sondern auch seine Lebensfähigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg bewiesen hat und inzwischen in vergleichbaren Situationen an anderen Orten umgesetzt werden soll.

Ulrike Berg

Multikultureller Alltag aus Kindersicht – Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen



1. Kinder aus Migrantenfamilien sind konstituierender Bestandteil heutiger Kinderwelt. Entsprechend der heterogenen und pluralen Lebensformen in unserer Gesellschaft zeichnen sich Tageseinrichtungen für Kinder durch kulturelle Vielfalt aus. Es lässt sich zwar mit bundesweiten statistischen Angaben nicht eindeutig feststellen, doch kann man wohl inzwischen davon ausgehen, dass ein Kindergartenbesuch für die meisten Kinder aus Migrantenfamilien selbstverständlich ist und somit Multikulturalität nicht nur auf dem Spielplatz sondern auch in den Institutionen erfahrbare Realität für Kinder darstellt – wenn auch in der konkreten Zusammensetzung regional und einrichtungsspezifisch höchst unterschiedlich: z.B. von einzelnen Kindern *mit* bis hin zu einzelnen Kindern *ohne* Migrationshintergrund.

2. Der wissenschaftliche und praxisbezogene Diskurs über die Lebenssituation von Kindern aus Migrantenfamilien bleibt größtenteils verengt auf die Problem- und Defizitsicht einerseits und wird dominiert von der Erwachsenenperspektive andererseits.

Ausgeklammert bleibt die kindspezifische Perspektive. In dem DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“¹ wurde mit einer standardisierten Haushaltsbefragung das Erleben der Kinder selbst eingefangen. In drei westdeutschen Großstädten beantworteten insgesamt 1.200 fünf- bis elfjährige Kinder ohne deutschen Pass Fragen zu ihren sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen, zu ihren Aufenthaltsorten und Freizeitaktivitäten, zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie ihrer Wahrnehmung von den kulturellen Stilen in ihren Familien und ihrer sozialen Umgebung.

Die befragten Kinder widersprechen in diesen ihren alltäglichen Handlungskonzepten manchen Ansichten und Zuschreibungen, die in Forschung und Praxis über Migrantenkinder vorliegen. Institutionelle, familiäre wie regionale

Bedingungen bieten den Kindern den Rahmen ihrer entstehenden interkulturellen *Kompetenz* aus ihrem Alltagsleben heraus. Sie führen weniger ein Leben zwischen den Kulturen, sondern fügen verschiedene kulturelle Elemente zu ihrer eigenen Kinderkultur zusammen. Dies soll im Folgenden an drei für Kinder zentralen Aspekten erläutert und Konsequenzen für Tageseinrichtungen aufgezeigt werden:

a) Feste

Der Geburtstag, den man als Inbegriff deutscher Kinderkultur bezeichnen könnte, ist inzwischen auch für Kinder aus Migrantenfamilien ein wichtiges und bedeutendes Fest. Unabhängig von der Religionszugehörigkeit, nur differenziert nach dem Alter können zwischen 40 und 99 % der Kinder ihr Geburtsdatum nennen. Entscheidend ist, dass 94 % der Kinder ihren Geburtstag auch feiern. Sie beschreiben überwiegend den klassischen Kindergeburtstag mit Freunden und Verwandten, Kuchen und Pizza, Spielen und Geschenken oder dem McDonalds-Besuch. Gerade anlässlich von Festen wird deutlich, dass unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten für die Kinder keine Widersprüchlichkeit darstellen. Vielmehr integrieren sie diese selbstverständlich in ihrer eigenen Kinderkultur.

Es gibt viele Feste, die die Kinder mit Begeisterung feiern. Ihre Lieblingsfeste sind multikulturell in mehrfacher Hinsicht: Religiöse Feste sind – unabhängig davon, ob sie aus dem inner- oder außerfamiliären Bereich stammen – dann beliebt, wenn sie für Kinder etwas zu bieten haben. Weihnachten steht an erster Stelle, gefolgt von Bayram. Das Lokalkolorit rundet die Sache ab: Beide werden z.B. in München mit dem Oktoberfest in einem Atemzug genannt. Die Befragung fand im Frühsommer statt, als kaum eines dieser Feste gerade vorbei war oder bevorstand. Diese haben also losgelöst vom aktuellen zeitlichen Bezug bereits einen festen Stellenwert im emotionalen Tagebuch der Kinder. Über Feste erleben Kinder Kultur. Tageseinrichtungen haben hier die besten Möglichkeiten an der Hand, dass Kinder verschiedene kulturelle Formen kennen lernen und eine selbstverständliche Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lebensstilen entwickeln.

b) Freundschaften

Die meisten Kinder verfügen sowohl in Kindergarten und Schule als auch in ihrer Freizeit über vielfältige und stabile Kontakte zu Gleichaltrigen. Sie spielen, streiten, wetteifern und lernen häufig in multikulturell zusammengesetz-

ten Freundschaftsnetzen. Am Vormittag sind diese durch die jeweiligen Einzugsgebiete und Institutionenformen geprägt, nachmittags spiegelt sich in den Freundeskreisen die heterogene Zusammensetzung der Wohnumgebungen wider. Die Kinder haben zwar ein deutliches Bewusstsein und eine differenzierte Wahrnehmung von unterschiedlicher Herkunft. Doch die Wahl ihrer Freunde ist einerseits bestimmt durch ihre individuellen und altersabhängigen Definitionen von Freundschaft und andererseits abhängig von den Gelegenheiten, die sich in verschiedenen Lebensbereichen bieten. In den Freundschaftskontakten der Kinder sind nach ihrer eigenen Einschätzung multikulturelle Beziehungen überwiegend so selbstverständlich, dass ein Teil der Kinder die Frage nach dem Herkunftsland ihrer Freunde nicht beantworten kann.

Unsere Ergebnisse machen deutlich, dass Kinder für ihre sozialen Netze Institutionen und Kontaktorte brauchen, die ihnen breite Gelegenheitsstrukturen bieten und nicht Abgrenzungen durch Zuordnungen schaffen. Abgrenzungsprozesse, die in Kindergruppen durchaus eine „normale“ Erscheinung darstellen, dürfen nicht durch Institutionen verschärft werden und für einzelne Kinder diskriminierend wirken. Eine selbst vorgenommene Identifizierung mit einer Gruppe kann Teil der Identitätssuche sein. Doch passive Zuordnungen zu Gruppen, mit denen die Kinder unter Umständen keine eigenen Erfahrungen verbinden, bzw. die ausschließend und abwertend wirken, sollten von Seiten der Institutionen vermieden und auch im Sinne alltäglicher Stigmatisierungen unter allen Beteiligten thematisiert werden.

c) Mehrsprachigkeit

Für die Kinder ist es eine selbstverständliche und alltägliche Tatsache, mehrsprachig aufzuwachsen. Bereits die Fünfjährigen haben ein Bewusstsein von ihrer Mehrsprachigkeit und können ihre weiteren Sprachen neben dem Deutschen auch benennen. Die Kinder selbst begreifen ihre Mehrsprachigkeit nicht als Entweder-Oder, vielmehr entwickeln sie eine ganzheitliche Kompetenz, die es ihnen erlaubt ihre Sprachen gezielt, bezogen auf die Gesprächspartner und -situationen, einzusetzen. Hier als Beispiel die Differenzierung zwischen Familie und Freundeskreis:

Es fand sich nur ein geringer Anteil von 5 % rein deutschsprachigen Familien, wohingegen 37 % der Kinder mit ihren Freunden ausschließlich Deutsch sprechen. Auch nur 17 % der befragten Kinder verwenden zu Hause nur die Erstsprache, was in Gleichaltrigenkontakten nur vereinzelt vorkommt. Auf-

fallend ist die Allgegenwart der Mehrsprachigkeit: Innerhalb der Familie bzw. des Freundeskreises wird mit verschiedenen Personen unterschiedlich gesprochen. Und ein Großteil der Kinder praktiziert einen Sprachenwechsel, indem sie mit einer Person beide Sprachen „mal so – mal so“ verwenden. Der Sprachenwechsel ist dabei als eine ganzheitliche, sich entwickelnde Kompetenz zu begreifen. So wird den Kindern mit zunehmendem Alter die Kombination ihrer sprachlichen Fähigkeiten geläufiger.

Hier muss Sprachförderung von Anfang an ansetzen, nicht an dem Defizit im Deutschen, sondern an den bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten. Dies bedeutet z.B., dass Kinder im Kindergarten Anknüpfungspunkte zu ihrer Erstsprache finden sollten in Form von Musikkassetten oder Bilderbüchern. Und Sprachförderung besonders in dieser Altersgruppe muss sich orientieren am natürlichen Prozess des Spracherwerbs, der sich vollzieht über Inhalte, über Aktivitäten und über Beziehungen. Wird sie verstanden als integratives Element in der alltäglichen pädagogischen Arbeit, kommt sie im Übrigen allen Kindern zugute. Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass hier noch große Unsicherheiten und Wissenslücken für Spracherwerb und Sprachförderungen bestehen und für alle Beteiligten mit großen Unsicherheiten verbunden ist. Wird die Mehrsprachigkeit nicht länger als problematisch oder gar störend begriffen sondern im Alltag der Einrichtung etabliert – und sei es in Form von mehrsprachigen Willkommens- und Hinweisschildern, lockern sich oftmals auch viele Kommunikationsbarrieren zu den Eltern. Die Signalwirkung solcher Kleinigkeiten ist nicht zu unterschätzen – um einen Punkt der äußerst wichtigen Elternarbeit herauszugreifen.

3. Aus der Perspektive der Kinder pointiert formuliert: Die Kinder müssen nicht zur Interkulturalität erzogen werden, sie leben per se selbstverständlich und alltäglich mehrsprachig und interkulturell. Und sie möchten dabei nicht über einen Kamm geschoren werden, da sich ihre familiären Lebenssituationen äußerst heterogen gestalten.

Für die pädagogische Praxis heißt dies, dass in den Einrichtungen die kulturellen und familiären Besonderheiten *aller* Kinder Einzug finden müssen und zwar die Erfahrungen, die die Kinder tatsächlich leben und nicht solche, die ihnen qua Zugehörigkeit zu einer Nation oder Ethnie unterstellt werden. Wenn man das pädagogische Motto ernst nimmt, jedes Kind dort abzuholen, wo es steht, ist das Einbeziehen der vertretenen Sprachen und Kulturen nicht nur

unter dem Blickwinkel von Bereicherung zu begreifen, sondern wird zur Notwendigkeit in allen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Eltern. Und es bedeutet, die vorhandene Interkulturalität der Kinder nicht länger als Hindernis der Arbeit anzusehen, sondern als zu erhaltende bzw. auszubauende Kompetenzen anzuerkennen.

4. Um alle Kinder entsprechend ihrer Lebenssituation und ihren Bedürfnissen zu fördern ist qualifiziertes pädagogisches Personal erforderlich. Gespräche mit Erzieher/innen zeigen, dass sowohl Inhalt als auch Umsetzung interkultureller Erziehung keineswegs allen Erzieher/innen vertraut sind. Bezogen auf den Bereich der Tageseinrichtungen sind drei Punkte zu betonen.

1. Das bereits vorhandene Potenzial an multikulturellen Erzieher/innen muss erkannt und ausgebaut werden. Es gibt bereits jetzt viel Migrantinnen und Migranten, die den Beruf der Erzieherin und des Erziehers ergreifen. Ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen werden jedoch in der Ausbildung und im Beruf eher nur zufällig und keineswegs systematisch einbezogen. Auch ihnen muss signalisiert werden, dass ihre Erfahrungen bedeutsam sind. Dann können sie unter Umständen in besonderem Maße als Vertrauensperson, als Kontaktstelle und als Brücke für Kinder und Eltern dienen. Unter Umständen, weil sich diverse Fallen auftun können, wie die der Stereotypisierung oder der Abschiebung von Zuständigkeiten. Auch Erzieher/innen mit Migrationserfahrung können ebenso wie monokulturell aufgewachsenen Kolleginnen und Kollegen bestenfalls über Grundkenntnisse aus einzelnen Herkunftskulturen verfügen. Ohnehin wesentlich bedeutender sind Kenntnisse über die Familien der in der Einrichtung anwesenden Kinder, über die jeweiligen Lebensverhältnisse, ihre Migrationsgeschichte und konkreten Migrationserfahrungen und über die gelebte familiäre Kultur. Dies erfordert die Bereitschaft zum Dialog und zur Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Werten und Normen.
2. Der Erwerb dieser und anderer interkultureller Kompetenzen muss bereits in der Erzieher/innen-Ausbildung gestartet werden. Bislang versteckt sich interkulturelle Pädagogik an den meisten Fachschulen im Wahlfachangebot. Sie gehört jedoch als integrative und interdisziplinäre pädagogischen Grundbildung bewusst und extensiv verankert, da sie sich in allen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Eltern wiederfindet.

-
3. Da nun aber ein Großteil der Probleme und Fragestellungen interkultureller Arbeit im direktem Praxiskontext auftreten und zudem in spezifischen subjektiven Wahrnehmungen und Interaktionen begründet sind, sind sie auch nicht vollständig antizipierbar und durch ein Ausbildungscurriculum im Vorfeld zu bearbeiten. Insofern sind Fortbildungen, Praxisbegleitung und Beratungen zur interkulturellen Arbeit als kontinuierliche Angebote zwingend. Gerade in den letzten Jahren wurden eine Reihe von Modellprojekten gestartet, die versuchen, die langjährigen Überlegungen aus der Forschung in konzeptionelle Praxis umzusetzen. Es handelt sich um oft mühsame, doch immer lebendige Prozesse. Die Implementierung von Modellprojekten und in der Folge die Verbreitung ihrer Erfahrungen gilt es überregional, institutionell und dauerhaft abzusichern.

Anmerkung

- 1 Projektbearbeitung: Ulrike Berg, Karin Jampert, Anne Zehnauer. Gefördert aus Mitteln des BMFSFJ. Veröffentlicht in: DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hg.) (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben – Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4/2000. München

Ulrike Berg
Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr. 2
81541 München
Tel. (089) 62 306 -151
Fax (089) 62 306 -162
berg@dji.de

Ingrid Gogolin

Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge



Der Arbeitsgruppe „Förderung von Chancengleichheit“ ist dafür zu danken, dass sie sich dem Thema „Folgen von Migration für Bildung und Erziehung“ zugewendet hat. Sie ist dabei zu dem erklärten Ziel gelangt, „die Integration von Migrantinnen und Migranten zu einem zentralen Element von Bildung in allen Bildungsbereichen“ zu machen (vgl. „Förderung von Chancengleichheit“, vorläufige Fassung vom 15. Februar 2001); auch dies ist zu begrüßen. Ich wurde gebeten Überlegungen dazu vorzustellen, wie diese Zielperspektive in die Praxis übertragen werden kann und welche positiven Erfahrungen, aber auch Hindernisse einer breiten Umsetzung dieses Ziels entgegenstehen. Das Statement soll sich auf die Grundschule konzentrieren, also auf den Raum der Grundlegung der Bildung. Dem Wunsch bin ich gern nachgekommen; es ist aber darauf hinzuweisen, dass ein guter Teil der Maßnahmen, die zur Veränderung der misslichen Lage von Migranten im deutschen Bildungswesen ergriffen werden müssten, nicht schulform- und schulstufenspezifisch sind, sondern das Bildungssystem insgesamt betreffen.

1. Chancengleichheit? Über die Bildungsbeteiligung Zugewanderter

Auch nach mehr als einem halben Jahrhundert der Zuwanderung bedeutet ein Leben ohne deutschen Pass in Deutschland ein drastisch erhöhtes Risiko des Bildungsmisserfolgs. Zwar hat sich der Bildungserfolg Nichtdeutscher seit den 1980er Jahren durchaus verbessert. Die enorme Bildungsbenachteiligung für diese Gruppe wird aber nach wie vor deutlich, sobald sie mit passlich deutschen Kindern und Jugendlichen verglichen wird. Dann zeigt sich die Schlechterstellung sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch beim Zugang zu einer Ausbildung im beruflichen Sektor und beim Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. zum Folgenden: Gogolin 2000 und dort zitierte Literatur).

Erste Indikatoren für eine Schlechterstellung ausländischer Kinder¹ gegenüber deutschen liegen in ihrer geringeren Versorgungsquote im vorschuli-

schen Bereich. Vor ihrem 6. Lebensjahr sind ca. ein Drittel der ausländischen Kinder ohne institutionelle Betreuung, aber nur ca. 13% der deutschen Kinder. Ein weiterer Indikator liegt in der Verteilung der Kinder auf Schulformen der Sekundarstufe I. Nahezu dreimal mehr deutsche Kinder als ausländische wechseln von der Primarschule nur auf eine Hauptschule. Dies ist ein Alarmzeichen, denn die Entscheidung über die nach der Grundschule besuchte Schulform besitzt nach Ergebnissen der Bildungsforschung den höchsten Vorhersagewert für eine Schulkarriere (vgl. Schnabel/ Schwippert 2000). Die Daten über die Verteilung auf der Negativseite des Bildungserfolgs Zugewandelter bekräftigen diesen allgemeinen Befund: ca. 20% der ausländischen Jugendlichen erreichen keinerlei qualifizierten Abschluss, ca. 42% nicht mehr als den Hauptschulabschluss; mit 17 Jahren besuchen mehr als doppelt so viele ausländische Jugendliche eine Hauptschule als deutsche. Fortgesetzt wird der negative Trend tertiären Bereich. Mit 22 Jahren sind nur halb so viele ausländische wie deutsche Jugendliche in Universitäten und Fachhochschulen anzutreffen; mit 26 Jahren besuchen fast dreimal so viele deutsche wie ausländische diese Bildungsstätten. Die längere Verweildauer deutscher Jugendlicher in diesen Bildungseinrichtungen bedeutet nicht nur höheren grundlegenden Bildungserfolg, sondern auch, dass sie häufiger als Ausländer mehrere qualifizierende Abschlüsse erwerben.

Auch für den berufsbildenden Bereich fällt die Bilanz zu Ungunsten der Zugewanderten aus. Ausländische Jugendliche fragen in stärkerem Maße als Deutsche Ausbildungen im betrieblichen Bereich nach (vgl. BIBB 2000). Bis Mitte der 1990er Jahre stiegen ihre Chancen in diesem Bereich; seither sind sie aber wieder gesunken. Die Ausbildungsquote Nichtdeutscher entspricht in keinem Wirtschaftsbereich ihrem Bevölkerungsanteil an der Altersgruppe. Besonders hoch sind ihre Ausbildungschancen in Berufen, die aufgrund geringer Verdienstmöglichkeiten, ungünstiger Arbeitsbedingungen oder schlechter Karrierechancen von deutschen Jugendlichen eher gemieden werden. 1998 blieb ca. ein Drittel der Ausländer zwischen 20 und 29 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss, hingegen nur 8% der gleichaltrigen Deutschen. Es kann kaum überraschen, dass ausländische Jugendliche wesentlich häufiger arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind als deutsche, und ebenso wenig, dass sie ca. dreimal so oft in ungelernten oder angelernten Berufen anzutreffen sind wie deutsche Altersgenossen.

Chancengleichheit liegt also für Kinder, die nicht „deutsch“ sind, im deutschen Schul- und Ausbildungswesen in weiter Ferne.

2. Einige Gründe für Bildungsbenachteiligung

Es gibt bislang keine Untersuchung, die überzeugend und vollständig über die Gründe für die Bildungsbenachteiligung Zugewanderter (nicht nur im deutschen Bildungswesen) aufklärt. Einige Indikatoren wurden jedoch zuverlässig festgestellt. Im Hinblick auf Merkmale der Lebenslage zeichnen sich folgende Erklärungen ab:

Es besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass zugewanderte Familien meist den leistungsstärkeren Schichten der Herkunftsregionen entstammen, und zwar unabhängig von ihrer staatlichen Zugehörigkeit. Gleichwohl verfügen sie oft über einen niedrigeren formalen Bildungsgrad als der Durchschnitt der nichtgewanderten Bevölkerung. Bei hohem Bildungsgrad erleben sie nach der Migration sehr häufig eine Abwertung ihres Status; sie sind in Berufen tätig, die unterhalb ihres Kompetenzniveaus liegen. Solche Umstände tragen dazu bei, dass Zugewanderte insgesamt unter weitaus prekäreren sozio-ökonomischen Bedingungen in Deutschland leben als die altansässige Bevölkerung, auch wenn sich inzwischen eine „Zuwanderermittelschicht“ herausgebildet hat. So ist ein geringes durchschnittliches Haushaltseinkommen in Migrantenfamilien deutlich häufiger anzutreffen als in deutschen. Nach Resultaten der Bildungsforschung besitzt dieser Lebensumstand negative Konsequenzen für die Wahrscheinlichkeit, beste Bildungserfolge zu erreichen. Ein niedriges Haushaltseinkommen hat eine signifikant höhere Aussicht darauf zur Folge, nicht über den Hauptschulabschluss hinauszukommen.

Die speziell auf Zuwanderung bezogene Bildungsforschung belegt, dass solche sozio-ökonomischen Zusammenhänge einen hohen Erklärungswert für die anhaltende Benachteiligung Zugewanderter besitzen. Von Relevanz für den Bildungserfolg der Kinder ist ferner die familiäre Zukunftsplanung; diese wiederum hängt nicht zuletzt von Aufenthaltsstatus und Aufenthaltssicherheit der Familien ab. Ein weiteres Ursachenbündel ist in Merkmalen des Schulsystems selbst zu suchen (vgl. hierzu Radtke in diesem Band: Bildungsreserve Migration. Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik).

Neben solchen dem „eigentlichen Geschäft“ der Schule – dem Unterricht – zunächst äußerlichen Zusammenhängen gibt es aber auch Hinweise auf

Selektionseffekte, die in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse liegen. Auf solche Effekte deuten z.B. die Ergebnisse von Untersuchungen, die dem Problem der Bildungsbenachteiligung Zugewanderter gar nicht explizit nachgingen, sondern das Interesse eines Leistungsvergleichs von Schulsystemen verfolgten.² Hier wurden auch nach Nationalitäten differenzierte Grunddaten über die Schülerpopulationen erhoben, wodurch es möglich ist, den Faktor „staatliche Herkunft“ für eine genauere Analyse der Ergebnisse beizuziehen. Danach ergab sich z.B. aus der 1995 publizierte „Lesestudie“ (vgl. Lehmann u.a. 1995), dass das seinerzeit für die westdeutschen Länder ermittelte schlechte Abschneiden der Probanden im Testteil „Leseverständnis“ im Vergleich zu den ostdeutschen Ländern vor allem auf die höhere Zahl Nichtdeutscher unter den Getesteten im Westen zurückzuführen war.³ Studien über die Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften und siebten Klassen an Hamburger Schulen (vgl. Lehmann u.a. 1997; dies. 2000) enthalten ähnliche Fingerzeige: In fast allen getesteten Leistungsbereichen bestanden massive Differenzen zwischen deutschen und nichtdeutschen Kindern. Die Gruppe der Zugewanderten schneidet in allen Bereichen deutlich schlechter ab, die „sprachbasiert“ sind – gemeint ist damit selbstverständlich die deutsche Sprache. Lediglich im Hinblick auf „Schulzufriedenheit“ kommen die Werte nichtdeutscher Kinder denen der deutschen ungefähr gleich; sie fühlen sich also trotz ihrer Benachteiligung in deutschen Schulen offenbar relativ wohl.

Es kann nach solchen Forschungsergebnissen kein Zweifel daran bestehen, dass auch innerschulische, nicht zuletzt im Unterricht selbst liegende Mechanismen an dem Effekt mitwirken, der sich als ethnische Selektion durch das Schulwesen abbildet. Die Schulen vermögen es offenbar nicht, durch ihr Unterrichts- oder sonstiges Angebot negative Konsequenzen der staatlichen, sprachlichen oder kulturellen und sozialen Herkunft eines Kindes auszugleichen. Das deutsche Schulwesen verfehlt damit seinen verbrieften Auftrag, für Bildungschancen unabhängig von Herkunft, Stand und sozialer Lage zu sorgen.

3. Verantwortung der Grundschule

Ein besonders hohes Maß an Verantwortung für die Chance auf Bildungserfolg trägt die Grundschule. In ihren Aufgabenbereich fällt die Einführung der Kinder in Literalität, Numeralität und die generellen Erwartungen an den „Beruf des Schülers“. Es ist vor allem an der Grundschule, Schülerinnen und Schüler mit jedweder sprachlichen und kulturellen Primärerfahrung an das

Deutsche in der spezifischen Variante heranzuführen, die die Sprache der Schule ist. Diese Aufgabe betrifft nicht allein den Sprachunterricht im engeren Sinne, sondern jedes Lehren im Medium des Deutschen. Wenn die folgenden Ausführungen auf die Frage der Sprache konzentriert sind, so legitimiert sich das aus der grundlegenden Bedeutung, die der Sprache für alle Möglichkeiten des Lehrens und des Lernens zukommt.

Bei der Umsetzung der genannten Aufgabe der Primarschule in die Praxis sind – neben vielem anderen – kognitions- und spracherwerbstheoretische Grundkenntnisse zu berücksichtigen. Diese verdeutlichen, dass die Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus zugewanderten Familien entscheidend vom Aufwachsen in zwei (oder mehr) Sprachen beeinflusst sind. Die jüngere spracherwerbstheoretische Forschung kommt zu dem Schluss, dass das Aufwachsen in zwei oder mehr Sprachen zu einem spezifischen Sprachbesitz führt, der „unteilbar“ ist: zu Formen der „Sprachigkeit“, in denen alle beteiligten Sprachen vertreten sind und miteinander in Kontakt stehen (vgl. hierzu Gogolin/ Neumann 1998; List 1995). Über die Balance der beteiligten Sprachen an diesem Sprachbesitz gibt es erst wenige seriöse Untersuchungen in Deutschland. Erwähnenswert ist insbesondere die „Hamburger Untersuchung von zweisprachigen Schulanfängern“, die ergab, dass unter den beobachteten türkisch-deutschsprachigen Kindern drei große Gruppen auszumachen sind: eine, in der gleiche oder annähernd gleiche Sprachstände im Deutschen und im Türkischen gegeben sind; eine nächstgrößte, in der die türkische Sprache dominant ist, und eine deutlich kleinere, in der die Zweitsprache Deutsch dominiert. Nicht gefunden wurden in dieser Untersuchung einsprachige Schülerinnen oder Schüler (vgl. Reich 1999; siehe auch die Ergebnisse einer Studie über Kinder im Vorschulalter: Berg u.a. 2000).

Im Ergebnis eines primären Sprachaneignungsprozesses in zugewanderten Familien stehen mithin Varianten von Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Die Ausprägung dieser Varianten hängt vor allem von den Lebensumständen der Familien ab – von ihren Sprachkontakten, ihren Motiven und Lebensplänen, und nicht zuletzt: von ihrem ökonomischen und kulturellen Kapital. Ungeachtet aller Differenziertheit im konkreten Sprachbesitz der Kinder aus zugewanderten Familien, die also bei Schuleintritt zu erwarten ist, hat diese Ausgangslage Konsequenzen für das Lehren und Lernen. Diese lauten, kurz gefasst:

- Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Ergebnis des Primärspracherwerbs beeinflusst unter allen Umständen die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen des im Deutschen dargebotenen Lehrstoffs.
- Der bei solchem Primärspracherwerb zustande kommende Sprachbesitz ist als ein Gesamtprodukt aufzufassen, das nur dann adäquat weiterentwickelt werden kann, wenn es in allen seinen Teilen schulisch gefördert wird.

Die Vorläufigen Empfehlungen des Forums Bildung müssten im Lichte dieser wissenschaftlichen Grunderkenntnisse für den Raum der Grundschule wie folgt konkretisiert werden:

1. Jeder Unterricht – nicht nur der explizite Unterricht des Deutschen – muss eine Sprachlehr- und Sprachbildungsfunktion erfüllen und dabei berücksichtigen, dass mehrsprachiges Aufwachsen die weitere Sprachverarbeitung insgesamt beeinflusst.
2. Kinder, die in zwei Sprachen leben, müssen in jeder dieser Sprachen alphabetisiert werden, und zwar koordiniert mit der Alphabetisierung im Deutschen.

Zu betonen ist hier, dass diese Forderungen nicht durch Umsetzung in der Form kurzfristiger „Notmaßnahmen“ zu erfüllen sind. Einschlägige Untersuchungen der Migration im europäischen Raum und der damit verbundenen Sprachentwicklung belegen, dass die Sprachen der Zuwanderer eine hohe Vitalität besitzen; sie werden ihre mehrsprachige Praxis auch langfristig nicht aufgeben (vgl. Extra/ Verhoeven Hrsg. 1999). Mitverantwortlich dafür ist ein zunehmend beobachtetes Phänomen, das im sozialwissenschaftlichen Diskurs als „Transmigration“ bezeichnet wird (vgl. Pries 2000). Darunter wird verstanden, dass grenzüberschreitende Wanderung immer seltener als ein einmaliger, abschließbarer Prozess vollzogen wird. Vielmehr halten Migranten auf vielfältige Weise die Verbindungen zur Region der Herkunft, zu Menschen und zu Institutionen dort offen, einschließlich der wiederholten zeitweisen Lebensführung im Gebiet der Auswanderung. Ebenso werden Verbindungen zu Angehörigen der Herkunftsregion aufrechterhalten, die in andere Weltgegenden gewandert sind. Schließlich werden in der Region der Nieder-

lassung nach der Migration Verbindungen zu Menschen der gleichen Herkunft gepflegt, auch zu solchen, die nicht im engeren regionalen Umfeld leben. Dies geschieht in der Regel nicht als Ersatz für oder in Konkurrenz zu Kontakten mit altansässigen Menschen im Einwanderungsland, zeugt also nicht – wie vielfach leichtfertig behauptet – von Tendenzen zur Selbstabschottung der Gewanderten.

Auch in der Vergangenheit pflegten Migranten mehr oder weniger intensive Beziehungen zur Region bzw. den Menschen der Herkunft. Gleichwohl sorgten institutionelle Mechanismen – nicht zuletzt die Gestaltung des Staatsbürger- bzw. Einwanderungsrechts – für einen tendenziellen Abschluss des Migrationsprozesses am neuen Lebensort. Verändert hat sich inzwischen aber die Fülle und die Qualität der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen wechselseitigen Kontakt, was vor allem auf die rasante Entwicklung der Transport- und technischen Kommunikationsmöglichkeiten zurückgeht. Auch einige der Rechtsregelungen, die den Menschen prinzipiell die Sesshaftigkeit nahe legen, sind in der Veränderung; man denke an die Bestimmungen zur Freizügigkeit der Niederlassung im Rahmen der (größer werdenden) Europäischen Union oder die Neuregelung des Staatsangehörigkeitsrechts der Bundesrepublik Deutschland, die zumindest zeitweise eine doppelte Staatsbürgerschaft gestatten. Solche Entwicklungen fördern das Entstehen „transnationaler sozialer Räume“. In diesen sind „Integration“ in die aufnehmende Gesellschaft und das Offenhalten einer Rückkehr- oder Weiterwanderungsperspektive nicht unvereinbare Gegensätze, sondern Ausdrucksformen einer neuen „normalen“ Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von Menschen. Das bevorzugte – zuweilen sogar das einzige funktionierende – Kommunikationsmedium in diesen transnationalen sozialen Räumen sind die Sprachen der Herkunft, und zwar in den verschiedenen, durch die Migration beeinflussten Varianten. Damit ist die Pflege ihrer mitgebrachten Sprachen durch die Gewanderten keineswegs Zeichen ihrer Rückwärtsgewandtheit, als das sie vielfach interpretiert wird; vielmehr spricht sie für eine umsichtige Zukunftsplanung: Mehrsprachigkeit, die die Familiensprache einschließt, wird zu einem Instrument der Sicherung oder Besserung der Lebensumstände und Zukunftsaussichten von Migranten – im günstigen Falle zum Grundstock wachsenden ökonomischen und kulturellen Kapitals (vgl. Fürstenau/ Gogolin 2001). Die Schulen in Deutschland werden also auch auf lange Sicht mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Schülerschaft zu rechnen haben.

4. Aufgaben des Unterrichts des Deutschen und im Deutschen

Die deutsche Sprache durchdringt einen Bildungsgang, der hierzulande absolviert wird, vollständig: Sie ist das Medium, in dem alle Gegenstände vermittelt werden; sie ist das Medium, in dem Leistungen zu erbringen sind; die Beurteilung von Leistungen schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie ein Mensch imstande ist, Gelerntes auszudrücken. Folgerichtig ist der Zugang zur deutschen Sprache der Dreh- und Angelpunkt einer Schülerkarriere hierzulande.

Die Grundschule besitzt die erste Zuständigkeit – und quasi ein Monopol – dafür, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln. Verschiedene Untersuchungen deuten darauf, dass hier ein massives Defizit gegenüber Mehrsprachigen vorliegt. Dies liegt in folgendem Zusammenhang:

Das Deutsch, das den Kindern aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird, hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fach- oder (je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist) einer Wissenschaftssprache. Damit unterscheidet es sich sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen Kommunikation eine Rolle spielen. Für Sprache lernende Menschen ist besonders gravierend, dass diese Unterschiede vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, den mit einer Sache sich verbindenden Fachwortschatz zu vermitteln bzw. sich anzueignen. Damit allein ist aber kein Lernproblem gelöst: Hauptmerkmal, und zugleich Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden die komplizierter werdenden grammatischen Formen, in die die „Fach-Vokabeln“ eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der fach- oder wissenschaftssprachliche Anspruch, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, und sie entfernt sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der Alltagskommunikation. Als grobe Charakterisierung kann gelten: Schulsprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen.

Kinder aus gehobener Sozial- und Bildungsschicht haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der schulischen Fach- oder Wissenschaftssprache geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben; dies gilt natürlich prinzipiell auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Alle anderen Kinder

aber haben keinen anderen Lernort dafür als die Schule. Ergebnisse bisheriger Unterrichtsforschung bestätigen den Verdacht, dass insbesondere die Grundschule in dieser Hinsicht bislang systematisch versagt (vgl. z.B. Gogolin/Kroon Hrsg. 2000). Dies ist nicht primär der einzelnen Lehrkraft oder der Einzelschule als Schuld zuzurechnen. Es ist vielmehr eine Folge der historischen Traditionen, in denen unser Schulsystem steht. Infolge dieser Traditionen wird im schulischen Bildungsprozess prinzipiell davon ausgegangen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den schulischen Bildungsgang einbringen. Daher werden die sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um einen Gegenstand zu durchdringen, im Prinzip nicht gelehrt, sondern als weitgehend vorhanden vorausgesetzt (vgl. Gogolin 1994).

Eine Folge davon ist, dass die komplexen Strukturen des Deutschen, in die die Inhalte des Unterrichts eingewoben sind, nicht systematisch und explizit vermittelt werden. Wohlgemerkt: Ein mehrsprachig aufwachsendes Kind, das einen in dieser Weise ungenügenden Sprachbildungsprozess durchläuft, kann dennoch dem Augenschein nach „gut deutsch“ können – es kann also durchaus zur fließenden Alltagskommunikation imstande sein. Aber es fehlen ihm die spezifisch schulsprachlichen Kompetenzen, von denen der Bildungserfolg letztendlich abhängt.

Eine Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ist, dass der Unterricht des Deutschen in der Grundschule systematisch als ein Unterricht anzulegen ist, dessen Adressaten Mehrsprachige sind. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine solche Grundentscheidung zwar speziell denen zugute käme, die in mehr als einer Sprache aufwachsen. Aber sie würde sich auch als Gewinn erweisen für Kinder, die vordergründig einsprachig im Deutschen aufwachsen. Für die Ersteren ist das Deutsche die zweite Lebenssprache; das macht die Forderung selbstevident. Für sehr viele aus der zweiten Gruppe aber ist das Deutsch der Schule tendenziell auch eine Zweitsprache – es steht in mehr oder weniger großer Distanz von ihrer familialen und gewohnten alltagssprachlichen Praxis; dies hat z.B. die Dialektforschung früherer Jahre verdeutlicht. Daher werden auch sie profitieren von einem Unterricht, der imstande ist, eine Brücke zwischen ihrer alltäglichen sprachlichen Lebenserfahrung und den Sprachanforderungen der Schule zu schlagen.

Gegenüber dieser Beschreibung der notwendigen Merkmale des Unterrichts in sprachlich und kulturell pluralen Lagen sind größte Desiderate anzumelden. Zu diesen gehört, dass sich bislang die Sprachlehrbereiche, die sich selbst als „allgemein“ verstehen, mit den Aufgaben, die sie für die sprachlich und kulturell plurale Grundschule zu erbringen haben, noch wenig befasst haben.

Dazu gehört ferner, dass sich die sog. Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bis dato noch kaum um die Frage bemüht haben, welche Probleme und Herausforderungen mit dem Unterrichten in heterogenen Schülergruppen verbunden sind. Besonders gravierend ist, dass die Sprachlehrfunktionen, die mit dem Lehren des Faches verbunden sind, in der Regel unbeachtet bleiben (vgl. die Bestandsaufnahmen in Reich u.a. Hrsg., 2000).

Es wäre zu wünschen, dass die Empfehlungen des Forum Bildung konkrete Maßnahmen zur Beseitigung dieser Hindernisse (nicht allein, aber vor allem für den Raum der Grundschule) enthalten. Diese Empfehlungen müssten sich nicht nur auf die Bereiche Didaktik und Curriculumentwicklung sowie auf das breite Feld der Lehrbuchentwicklung richten, sondern auch auf die Lehrerbildung in allen ihren Phasen (vgl. hierzu für den Bereich der sprachlichen und kulturellen Heterogenität vorbildlich: Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung; Keuffer/ Oelkers Hrsg. 2001).

5. Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Wir schon angesprochen, ist es nach allen seriösen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung bei Kindern, die in zwei Sprachen aufwachsen und leben, unvermeidlich, dass beide Sprachen zugleich die Sprachentwicklung und die Sprachproduktion beeinflussen. In einem positiv verlaufenden Sprachaneignungsprozess gelingt es nach und nach, dass den Kindern die unterschiedlichen „Spielregeln“, nach denen ihre beiden Sprachen funktionieren, bewusst werden und dass sie von ihren beiden Sprachen auch explizit und planvoll Gebrauch machen können. Von einem bestimmten Augenblick an ist die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten nicht mehr ohne schulische Unterweisung möglich. Es ist dies der Augenblick, in dem ohne Zugang zur Schrift ganze Welten von Sprachproduktion für die Sprachaneignung verschlossen bleiben.

Ein Verzicht auf Alphabetisierung in zwei Sprachen wird – neben den im Finanziellen und Organisatorischen liegenden Legitimationen – häufig mit dem Verweis darauf begründet, dass die Kinder doch bestmögliche Deutschkenntnisse besitzen müssten. Dies ist nicht zu bestreiten; unbegründet aber ist die Annahme, dass ein Verzicht auf Unterricht der Sprache, in der die Kinder außer dem Deutschen leben, zur Förderung der Deutschkenntnisse beitragen würde. Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung widerlegen diese Behauptung; die Fachwelt vertritt genau die gegenteilige Auffassung. Dem Aufwachsen in zwei Sprachen werden prinzipiell sehr günstige Voraussetzungen für die sprachliche und allgemeine geistige Entwicklung zugemessen. Auch hat die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit positive Wirkungen auf schulische Lernprozesse. So ist es z.B. nach einer in den Niederlanden durchgeführten Untersuchung höchst wahrscheinlich, dass sich die Alphabetisierung in der Familiensprache förderlich auf schriftsprachliche Leistungen in der Zweitsprache auswirkt (vgl. Verhoeven 1994). Aus den Überprüfungen entsprechender Schulmodelle ergibt sich, dass die bilinguale Alphabetisierung und Förderung beider Sprachen für die Bildungserfolge zweisprachiger Kinder positiv zu Buche schlägt. Allerdings müssen folgende Bedingungen erfüllt sein: Der Zeitraum, in dem beide Sprachen mit Bezug aufeinander unterrichtet werden, darf nicht zu kurz sein und das Stundenvolumen für die Förderung der Bilingualität darf nicht zu knapp bemessen sein. Ferner darf die Überprüfung der Förderlichkeit des Modells nicht zu früh erfolgen, denn die positiven Effekte stellen sich nicht kurzfristig, sondern langfristig ein (vgl. Dirim u.a. 2001). Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung besteht also kein Zweifel daran, dass eine hinreichende und systematische Einbeziehung der Familiensprache in den Unterricht zu besseren Schulerfolgen führt, insbesondere dann, wenn sie planvoll mit der Förderung der Zweitsprache verbunden wird (ebd., 14).

Die Alphabetisierung in beiden Sprachen ist die Voraussetzung dafür, dass sich der gesamte Sprachbesitz eines mehrsprachigen Kindes entfalten kann. Damit erst ist die Chance eröffnet, dass das förderliche Potenzial für sprachliche und intellektuelle Entwicklung, das in Mehrsprachigkeit angelegt ist, in eine erfolgreiche Bildungskarriere transferiert wird, und nicht – wie es derzeit in der Realität der Fall ist – durch schulische Bildung in ein Defizit verwandelt wird.

Das Forum Bildung sollte aus diesen Gründen die konkrete Forderung nach einem Recht auf Alphabetisierung in beiden Sprachen für alle Kinder, die in Deutschland in zwei Sprachen leben, einfordern. Die Realisierung dieses Rechts müsste allein abhängig sein von der sprachlichen Lebenslage eines Kindes; sie dürfte nicht abhängig gemacht werden von sachfremden Parametern – also weder von der passlichen Zugehörigkeit eines Kindes noch von der Frage der Organisation oder Finanzierung dieser Maßnahme. Es wäre zu wünschen, dass Deutschland das positive Vorbild aufgreift, das Schweden seit vielen Jahren in dieser Hinsicht bietet. Hier zeigt sich nicht nur, dass und wie ein solcher Anspruch finanziert werden kann, sondern auch, wie er organisatorisch – nicht nur in Ballungsgebieten – realisiert werden kann.

6. Perspektiven

Die Arbeitsgruppe „Chancengleichheit“ im Forum Bildung hat sich drei Querschnittsaufgaben der Schule besonders zugewendet: der Gleichstellung der Geschlechter, der Förderung Zugewanderter und der Förderung besonders Begabter. Alle drei Aufgabenfelder betreffen den Umgang der Schule mit Heterogenität. Es wäre angebracht, dass das Gemeinsame, das in diesen drei Feldern liegt, noch stärker herausgearbeitet würde, als das bisher der Fall ist. Zwei Andeutungen dazu sollen meinen Beitrag abschließen:

Die erste betrifft die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere an die Lehrkräfte der Grundschule stellt sich die Herausforderung, die sprachlichen und kulturellen Bildungsvoraussetzungen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, exakt und kontinuierlich zu ermitteln. Hier liegt eine wesentliche Bedingung dafür, erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse überhaupt initiieren zu können: Es muss bekannt sein, auf welchem Grundstock an Fähigkeiten, Wissen und Lernstrategien aufgebaut werden kann. Für den Bereich Zuwanderung gilt daher die gleiche Forderung, wie sie in den Vorschlägen der Arbeitsgruppe „Chancengleichheit“ zum Feld der Hochbegabung gemacht werden: eine systematische Förderung der Kinder ist nur möglich, wenn ausreichend fachkompetente Ansprechpartner für Diagnostik und Beratung in das schulische System einbezogen werden (so S. 53 der Broschüre zum Thema „Chancengleichheit“). Verallgemeinert gesagt: Die Bewältigung von zunehmender Heterogenität in der Schülerschaft ist ein generelles Problem der Schule, nicht ein Spezialproblem einzelner Schulen oder weniger Lehrkräfte. Die Folgen dieses Problems sind so weitreichend,

dass seine Lösung nicht der Einzelschule überlassen bleiben dürfen. Dabei ist ein flankierendes Angebot pädagogischer Begleitung und Beratung – einschließlich der kontinuierlichen Weiterqualifizierung von Lehrkräften – vielleicht wichtiger als es je war.

Die zweite betrifft die Frage, was als Besonderheit (oder auch: Begabung) Geltung hat und was nicht.

Es wäre an der Zeit anzuerkennen, dass die Mehrsprachigkeit Zugewanderter nicht nur ein individuelles Vermögen ist, sondern auch einen hohen gesellschaftlichen Vorteil besitzt. In Zeiten der immer weiter um sich greifenden Internationalität ist das Verfügen über eine möglichst große Zahl sprachkundiger Menschen für eine Gesellschaft von großer Wichtigkeit. Zweifellos werden viele grenzüberschreitende Kommunikationsprozesse in der Verkehrssprache Englisch vonstatten gehen. Diese aber – das ist inzwischen sehr gut beobachtbar – tritt neben die anderen Sprachen; sie fungiert als Medium spezieller Verständigungserfordernisse, ohne die zugleich bestehenden Anforderungen an die Verständigung in vielen anderen Sprachen zu ersetzen.

Die durch die zugewanderten Familien mitgebrachten Sprachen stellen daher einen großen gesellschaftlichen Reichtum dar. Die Mitwirkung der Schule – der Grundschule zumal – an der Entfaltung dieses Reichtums böte einerseits den Kindern eine bessere Bildungschance, die das Glück haben, in mehr als einer Sprache aufzuwachsen. Sie bietet sich aber andererseits geradezu an als Quelle der Förderung für solche Kinder, die mit besonderer (Sprach-) Begabung in die Schule kommen und nicht das Glück haben, mehrsprachig aufzuwachsen. Sie könnten Sprachen ihrer mehrsprachig aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern ebenfalls lernen, was für sie den Gewinn mit sich brächte, dass ihnen lebendige Sprachpartner bei ihren Lernanstrengungen zur Verfügung stünden – also mehr Quellen für ihren Ausbau sprachlicher Mittel, als das beim üblichen Fremdsprachenunterricht der Fall ist, in dem Lehrkraft und Unterrichtsmedium die hauptsächliche Ressource für die Lernenden sind.

Ich würde mir wünschen, dass das Forum Bildung noch stärker, als das schon geschehen ist, den Mut zum Perspektivenwechsel zeigt, der nötig ist, damit Besonders- oder Anderssein nicht länger ein negatives Vorzeichen für einen Bildungsgang in Deutschland ist.

Anmerkungen

- 1 In Ermangelung angemessener Datengrundlagen muss hier auf die Kategorie „ausländisch“ zurückgegriffen werden, da alle anderen hierher Zugewanderten, die aus den unterschiedlichsten Gründen die deutsche Staatsbürgerschaft innehaben, in den entsprechenden Statistiken unsichtbar werden. Dem Forum Bildung wäre zu empfehlen, in seinen Katalog der Empfehlungen und Forderungen diejenigen aufzunehmen, dass bildungsrelevante Daten von den statistischen Landes- oder Bundesämtern nach Kriterien erhoben werden, die im Hinblick auf die reale Lage der Zuwanderung nach Deutschland tatsächlich aussagekräftig sind. Vorbilder dafür gibt es z.B. in den Niederlanden. Wünschenswert wäre, wenn neben Staatsangehörigkeit erhoben würden: Geburtsort (Eltern; Kind) sowie Sprache(n) der Familien neben Deutsch.
- 2 Die in jüngerer Zeit – auch in der nichtfachlichen Öffentlichkeit – meistbeachteten international vergleichenden Untersuchungen mit solchem Interesse sind die „Lesestudie“ (z.B. Lehmann u.a. 1995) und die Studie über mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (die sog. TIMS-Studie; siehe Baumert u.a. 1997; zu den Mathematikleistungen zugewanderter Schüler vgl. Schwippert/ Schnabel 2001).
- 3 Vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 131ff; ermittelt wurden u.a. unübersehbare Rückstände der Zugewanderten beim verstehenden Lesen. Die Differenzen „betragen gegenüber den deutsch-einsprachigen Schülern ca. 70 Prozent (Drittklässler) bzw. fast 90% einer Standardabweichung (Achtklässler)“ (ebd., S. 142).

Literatur

- Baumert, Jürgen, u.a.** (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen (Leske + Budrich)
- Berg, Ulrike/ Jampert, Karin/ Zehnbauer, Anne** (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. München (DJI, Projekt „Multikulturelles Kinderleben“)
- Dirim, Inci ua.** (2001): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Gutachterliche Stellungnahme. Hamburg (Freie und Hansestadt Hamburg/ Amt für Schule)
- Extra, Guus/ Verhoeven, Ludo** (Hrsg., 1999): Bilingualism and Migration. Studies on Language Acquisition. Berlin/ New York (de Gruyter)
- Förderung von Chancengleichheit** (2001). Vorläufige Fassung des Berichts der Arbeitsgruppe „Chancengleichheit“ im Forum Bildung vom 15. Februar 2001
- Gogolin, Ingrid** (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/ New York (Waxmann-Verlag)
- Gogolin, Ingrid** (2000): Bildung und ausländische Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Lebensalltag. Opladen (Leske + Budrich), S. 61 – 106
- Gogolin, Ingrid/ Kroon, Sjaak** (Hrsg., 2000): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster/ New York (Waxmann-Verlag)

-
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula** (1998): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien. Berlin (Arbeitskreis Neue Erziehung)
- Keuffer, Josef/ Oelkers, Jürgen** (Hrsg., 2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/ Basel (Beltz-Verlag)
- Lehmann, Rainer, u.a.** (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/ Basel (Beltz Verlag)
- Lehmann, Rainer, u.a.** (1997) : Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Untersuchungsbericht. Berlin (Humboldt-Universität, Mimeo)
- Lehmann, Rainer, u.a.** (2000) : Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an Hamburger Schulen. Untersuchungsbericht. Berlin (Humboldt-Universität, Mimeo)
- List, Gudula** (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, S. 27 – 35
- Pries, Ludger** (2000): „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, Ingrid & Bernhard Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, Leske + Budrich, S. 415 – 437
- Reich, Hans H.** (1999): Hamburger Untersuchung von zweisprachigen Schulanfängern Deutsch/ Türkisch). Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, unveröff. Bericht)
- Reich, Hans H., u.a.** (Hrsg., 2000): Fachdidaktik interkulturell. Opladen (Leske + Budrich)
- Schnabel, Kai Uwe/ Schwippert, Knut** (2000): Schichtenspezifische Einflüsse am Übergang auf die Sekundarstufe II. In: Baumert, J./ Bos, W./ Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/ III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Opladen (Leske + Budrich), S. 261 – 281
- Schwippert, Knut/ Schnabel, Kai Uwe** (2000): Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In: Baumert, J./ Bos, W./ Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/ III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Opladen, (Leske + Budrich), S. 282 – 300
- Verhoeven, Ludo** (1994): Transfer in bilingual development. The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: Language Learning 44/ 3, S. 381 – 415

Prof. Dr. Ingrid Gogolin
Universität Hamburg
Institut für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8 · 20146 Hamburg
Tel. (040) 428 38-21 27 · Fax (040) 428 38-42 98
gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

Frank-Olaf Radtke

Bildungsreserve Migration Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik



1.

Seit die TIMSS-Studien¹ großes Aufsehen erregten, wissen wir, dass mangelnde Testleistungen, in diesem Fall bezogen auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten, nicht nur einzelnen Schülerinnen und Schülern anzulasten sind, sondern auch dem Schulsystem als ganzem, also der Qualität der einzelnen Schule bzw. der Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer zugerechnet werden können. Solche international vergleichenden Evaluationsuntersuchungen und die neue Technik des *bench marking* haben insofern in der Schulforschung einen Perspektivenwechsel eingeleitet. Sie machen auf unbeabsichtigte und unerwünschte Effekte der Organisation der Schule und der Praxis des Unterrichts und damit auf Leistungsdefizite aufmerksam, deren Ursachen im System selbst zu verorten sind und denen mit Steuerung auf der Systemebene zu begegnen ist. Zu suchen wäre dann nach geeigneten Interventionspunkten.

Fehlende Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen kann nicht nur bei Mathematik- oder Biologiekenntnissen ihrer Absolventen festgestellt werden, sondern auch dann, wenn es um die Integration von Migrantenkindern, ihren Schulerfolg und ihre davon abhängigen Chancen nach dem Ende der Schulzeit geht. Untermauert wird diese Aussage mit einem statistischen Vergleich. Beobachtet werden nach wie vor gravierende Unterschiede zwischen ansässigen und zugewanderten Schülern, seien es Flüchtlinge, Asylbewerber oder Aussiedler, die sichtbar werden, wenn man die Quoten qualifizierter Schulabschlüsse vergleicht. Niedrige oder fehlende Schulabschlüsse beeinträchtigen die Teilnahmechancen der Erfolglosen an wichtigen Funktionssystemen wie Politik, Ökonomie, höherer Bildung und Kultur. Wirksame Integrationshilfe aber wird gerade von der Institution Schule erwartet, die alle Kinder gleichermaßen auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten und ihnen Inklusions- und Karrierechancen ermöglichen soll.

Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund, die in den letzten Jahren vermehrt vorgelegt worden sind (vgl. Baker/Lenhardt 1988, Alba u. a. 1994), erlauben den Schluss, dass die Ungleichheit normativ auch als Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern aufgefasst werden kann. Die andauernde Ungleichheit entlang nationaler/ethnischer Linien ist offenbar ein Strukturproblem. Bildungsmisserfolge hängen nicht nur von der Integrationsbereitschaft der Zugewanderten ab und sie sind auch nicht allein durch eine Intensivierung der Erziehungs- und Qualifikationsanstrengungen auf allen Ebenen, also durch (mehr) Förderung einzelner Schüler oder eine gezielte Umstellung des Curriculums in Richtung auf Interkulturelle Bildung oder verstärkte Anstrengungen zur Lehreraus- und -fortbildung zu beheben. Die Möglichkeiten der Pädagogik scheinen erschöpft, jedenfalls waren die Strategien der „Beschulung“ und Förderung von Migranten in den vergangenen bald fünfzig Jahren seit Beginn der Anwerbung von Gastarbeitern nicht sonderlich erfolgreich. Mehr des Gleichen scheint als Strategie nicht aussichtsreich – die Politik ist gefordert.

Dass es sich um ein Strukturproblem handelt, ist nicht nur an den augenfälligen Ungleichheiten zwischen deutschen und nicht-deutschen Schülern abzulesen, sondern auch an den Differenzen der Beteiligungsziffern in den Schulformen zwischen verschiedenen Bundesländern, ja sogar großen Unterschieden zwischen Städten innerhalb eines Bundeslandes oder „lokalen Disparitäten“ (vgl. Weishaupt 1996) zwischen Stadtteilen in einer Stadt. Solche gewachsenen und stabilen Unterschiede erlauben keine Zurechnung mehr auf die Eigenschaften/Merkmale der Kinder bzw. ihrer Eltern, etwa Begabung oder kulturelles Kapital, weil man dann z. B. annehmen müsste, dass die lernbehinderten Gastarbeiterkinder überwiegend in Baden-Württemberg konzentriert wären (vgl. Kornmann u. a. 1996, 1997). Plausibler ist, dass es sich hier um intendierte und nicht-intendierte Effekte des Umgangs der Organisation Schule mit verschiedenen Schülergruppen handelt, die in den Strukturen des tatsächlichen Bildungsangebotes geronnen sind. Normativ, unter der Maxime der Gerechtigkeit/Chancengleichheit betrachtet, kann von „institutioneller Diskriminierung“ bestimmter Bevölkerungsgruppen, derzeit besonders von Migranten bestimmter Kategorien (vgl. Gomolla/Radtke 2000) gesprochen werden, die der Institution im einzelnen jedoch schwer nachzuweisen ist.

Um konkret zu beschreiben, wie die Ungleichheit im Erziehungssystem produziert bzw. reproduziert wird, sind die *Mechanismen* in Schule und Unterricht untersucht worden, die solche Unterschiede immer neu hervorbringen. Die Befunde verweisen auf die Eigenrationalität der Organisation Schule, die erwartbar beim Prozessieren der verschiedenen Schüler zuerst ihre eigenen Probleme der Reduktion von Komplexität, der Problemminimierung, des Erhalts ihrer Funktionsfähigkeit und des eigenen Fortbestandes löst (vgl. Radtke 1995, 1996, Gomolla/Radtke 2001). Das geht zu Lasten der Gruppen, deren Widerspruchspotenzial gegen Selektionsentscheidungen der Schule am geringsten ausgebildet ist.

Ein ins Auge fallendes Beispiel für derartige Mechanismen des Umgangs mit Schülergruppen sei zur Illustration des Gemeinten angeführt: Anfang der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts kam es nach einer Direktive der Kommission der damaligen Europäischen Gemeinschaft zur Abschaffung der sogenannten „Vorbereitungsklassen für Ausländerkinder“, die eine Schulzeit lang dauern mochten. Sie hatten die Migrantenkinder aus den Regelklassen der Grundschule ferngehalten, ihre Übergangschancen in die Sekundarstufe minimiert und beinahe regelmäßig nicht zu einem Schulabschluss geführt. Zeitweise mehr als die Hälfte aller Migrantenkinder verließen die Hauptschule ganz ohne Abschluss, ihre Quote auf weiterführenden Schulen war äußerst gering. Als diese segregierende, dysfunktionale Parallelschulsystem unterbunden werden musste, war ein sprunghaftes Ansteigen von Migrantenkindern zu registrieren, die bei der Einschulung als nicht schulfähig klassifiziert und in eine „Vorklasse/Schulkindergarten“ und/oder nach der Einschulung in eine „Sonderschule für Lernbehinderte“ verwiesen wurden (vgl. Lentz/Radtke 1994). Dies geschah, obwohl gemäß Erlasslage Sprachprobleme ausdrücklich kein Grund zur Zurückstellung in eine Vorklasse oder Überweisung auf eine Sonderschule sein sollten. Die Schulen hatten sich der unerwünschten, ihre Erwartungen an den „Normalschüler“ nicht erfüllenden Kinder durch Umdefinition auf andere Weise entledigt. Dafür gibt es bis heute institutionelle Vorkehrungen, Praktiken und öffentlich akzeptierte Begründungshaushalte.

Ähnlich dramatische, nun demographisch bedingte Umschichtungseffekte sind bezogen auf die Beteiligung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen an Haupt-, Realschulen und Gymnasien beobachtet worden. Hier kam es in den letzten zwanzig Jahren zu einer völligen Umschichtung, aus der die Hauptschulen in städtischen Ballungsräumen nicht nur als „Restschule“ sondern

nun als „Türkenschulen“ hervorgingen. Die Quote der Schüler, die ohne Schulabschluss bleiben, ist in dieser Gruppe immer noch erschreckend hoch. Angesichts der angekündigten demographischen Veränderungen, die das Verhältnis von Wohnbevölkerung und Menschen in beschäftigungsfähigem Alter betreffen, angesichts auch der Abhängigkeit der wirtschaftlichen Entwicklung und der sozialen Prosperität von wissenschaftlichem Wissen und technischer Qualifikation, wird dieses bis jetzt vergebene und ungenutzte Qualifikationspotenzial junger Migranten, die in den großen Städten mehr als dreißig Prozent eines Jahrganges stellen, jenseits aller neuen Zuwanderungshoffnungen in Zukunft allerdings unverzichtbar. Die Befunde der Bildungsbeteiligungsforschung machen deutlich, dass Bildungs- und gesellschaftspolitische Maßnahmen erfordert sind, wenn die in der Gruppe der bereits anwesenden und der zukünftig erwarteten Migrantenkinder vermuteten Bildungsreserven, wozu nicht zuletzt ihre natürliche Mehrsprachigkeit rechnet, ausgeschöpft werden sollen.

Die Situation von Migrantenkindern heute kann in Analogie zu der berühmten bildungspolitischen Kunstfigur der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts, dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“, diskutiert werden. Heute könnte man wahrscheinlich den „türkisch/islamischen Jungen aus einer Trabantstadt/Hochhaussiedlung“ einsetzen, dem entlang seiner Kollektivmerkmale im Schulsystem die schlechteren Bildungschancen zugeteilt werden. Die frühere Kunstfigur, die Bildungsplaner zur Identifikation von wirksamen Interventionspunkten benutzten, wies auf vier Ungleichheiten hin, die an das Geschlecht, die Konfession, die soziale Schicht und die regionale Ansiedlung gebunden waren. Heute ist es neben der Permanenz der Schichtenvariable vor allem das Kollektivmerkmal Nationalität/ethnische Herkunft/Ausländerstatus, das exorbitant hoch mit schlechten Bildungschancen korreliert.

Die Aufhebung der Bildungsbenachteiligung von Mädchen – dies gilt es ausdrücklich festzuhalten – geschah seinerzeit nicht durch neue pädagogischen Programme der Ko-Eduktion, eine Intensivierung der individuellen Förderung oder durch eine Verstärkung der Kooperation/Vernetzung zwischen wem auch immer, wie die Routineformeln der Empfehlungsrhetorik bezogen auf Migranten bis heute lauten. Die Bedingung der Möglichkeit der Gleichstellung von Jungen und Mädchen in der Schule war ein Wandel des gesellschaftspolitischen Klimas in der Geschlechterfrage, eine veränderte Einschätzung der

ökonomischen Situation und des Arbeitskräftebedarfs, sowie eine wirksame Interessenvertretung durch die Benachteiligten selbst. Die bildungspolitische Antwort damals, als es um die Ausschöpfung der Bildungsreserve Mädchen/Frauen ging, lautete: Veränderung der Struktur des Bildungsangebots und seine beherzte, an Investitionen gebundene Expansion des Bildungsangebotes. Die Angleichung der Bildungschancen war kein Nullsummenspiel! Sie wurde ermöglicht durch Intensivierung der Bildungswerbung, durch Öffnung der vorhandenen Jungenschulen auch für Mädchen, durch rasche Neugründung von entsprechenden qualifizierenden Schulen in den Städten und der flächendeckenden Ansiedlung von Mittelpunktschulen und Schulzentren auf dem Lande. Man hat das Platzangebot in höheren Schulen samt dem zugehörigen Personal deutlich erhöht. Zu fragen ist, wie weit die Analogie zwischen den Mädchen von damals zu den heutigen und den zukünftigen Migrantenkindern und -jugendlichen reicht?

2.

Im modernen Sozialstaat ist ein grundsätzlicher Wandel der Aufgaben der Schule zu beobachten. Stand am Beginn der Einführung eines flächendeckenden Schulsystems im Deutschland des 19. Jahrhunderts die *Schulpflicht* als Zugriff des (National-)Staates auf seine künftigen Bürger im Vordergrund, getragen von der Absicht, sie für bestimmte Aufgaben im öffentlichen Bereich, der nationalen Politik, des Militärs und in der Wirtschaft zu qualifizieren, so besteht in modernen Gesellschaften, die sich durch eine funktionale Differenzierung ihrer Teilsysteme und eine weitgehende Individualisierung von Lebensentwürfen charakterisieren lassen, die Aufgabe des Sozialstaates darin, individuelle *Bildungsansprüche* und *Qualifikationsansprüche* zu bedienen, um *Inklusionshilfe* in die verschiedenen Teilsysteme der Gesellschaft gewähren zu können. Mit der sozialstaatlichen Umstellung von Schulpflicht auf universelle Bildungsansprüche/-anrechte hat die Schule im 20. Jahrhundert die Aufgabe übernommen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Individuen zu Personen werden, die von den verschiedenen Funktionssystemen (vor allem der Wirtschaft, der Politik, dem Recht, der Gesundheit etc.) in Anspruch genommen werden können. Man ist nicht automatisch Mitglied in einem der Funktionssysteme, sondern muss Kompetenz/Qualifikation/Fähigkeiten/Zertifikate mitbringen, die die Inklusionswahrscheinlichkeit und damit die Teilnahmechancen erst schaffen bzw. erhöhen. Massenhafte Nichtinklusion in wichtige Teilsysteme, die ein Problem des 21. Jahrhunderts zu werden scheint,

beeinträchtigt die Integration der Gesellschaft mit absehbaren Folgeproblemen für das Zusammenleben, aber auch den Bestand des Sozialstaates. Dass es in der Weltgesellschaft keine Inseln einer *splendid isolation* mehr gibt, zeigt der anhaltende Migrationsdruck auf die Metropolen. Der Sozialstaat muss seine Optionen neu bestimmen.

Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsanrechten stellt sich, ähnlich wie in anderen Leistungsbereichen des Sozialstaates (Gesundheit, Arbeitslosigkeit, Alterssicherung), die Frage nach der (Dauer der) Förderung von Einzelnen, in diesem Fall Schülern und Schülerinnen (in der Schule und darüber hinaus in außerschulischen Angeboten), aber auch der qualitativen und quantitativen Ausgestaltung des Bildungsangebotes für Gruppen von Schülern, die kollektiv besondere Bedürfnisse haben. Da es sich bei Erziehung und Bildung um eine mit hohen Kosten verbundene Leistung/Investition des Staates handelt, ergibt sich die Frage, wer solche Ansprüche geltend machen kann, bis zu welchem Punkt Leistungen erbracht/Förderung gewährleistet sein sollen, bzw. an welcher Stelle in einem individuellen Bildungs- und Erziehungsprozess die Förderung eingestellt bzw. die Klienten aus dem System exkludiert werden. Wer wird überhaupt als leistungsberechtigt anerkannt, welche Bildungsangebote werden in welchem Umfang an welchen Orten gemacht, wie lange wird gefördert, mit welcher Intensität, mit welchem Aufwand an Mitteln und Personal und mit welchem Ziel? Das Konzept des Humankapitals (Becker 1964) lädt der sozialstaatlichen Bildungspolitik die Aufgabe der Abwägung von öffentlichem und privatem Nutzen ihrer Bildungsinvestitionen auf.

Diese Fragen stellen sich in besonderer Weise für Migrantenkinder. Formale Bildungsansprüche mussten nacheinander für die Kinder von Gastarbeitern, Flüchtlingen, Asylbewerbern und nun für die Illegalen – mit Verweis auf Menschen- und Kinderrechte, aber auch auf absehbare soziale Folgen – erstritten werden. Über die Qualität des Angebotes für diese Gruppen ist mit der Anerkennung von Anrechten noch nichts gesagt. Die rechtliche Absicherung von individuellen Ansprüchen muss von einer pädagogischen Ethik des individuellen Fördern ergänzt und von einem politischen Willen zur Integration von Kollektiven unterfüttert werden, die beide auf Gerechtigkeitsnormen aufrufen und Entscheidungen darüber leiten, wann Inklusionshilfen ausgeweitet oder eingestellt werden können. Solche Entscheidungen müssen in einer Wissensgesellschaft, aber auch angesichts der zentralen Stellung, die

der Schule bei der Distribution von Zugangsberechtigungen zukommt, als folgenreicher Eingriff in das Leben von Kindern und Jugendlichen begriffen werden. Bei der Abschätzung der Folgen solcher Eingriffe sind wiederum die Erkenntnisse aus dem zurückliegenden, erfolgreichen Prozess der schulischen Gleichstellung von Mädchen zu berücksichtigen. Sehr bald hatte sich gezeigt, dass die formale Gleichstellung nur ein Schritt ist. Zu beachten ist auch die Qualität eines differenzierten Bildungsangebotes, das auf die verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnisse im Lern- und Bildungsprozess reagiert, weil sich zeigen lässt, dass gerade die Gleichbehandlung von Ungleichen zu neuer Ungleichheit führen kann.

Über Qualität und Quantität des Bildungsangebotes wird im Rahmen allgemeiner Vorgaben im deutschen, föderal verfassten Schulsystem auf der Ebene der Gemeinden, die der Schulträger sind, im Zuge der Schulentwicklungsplanung entschieden. Die Gemeinden bestimmen, wie die vom Land bereitgestellten Personal- und Sachmittel mit der demographisch bedingten Bildungsnachfrage abgestimmt werden, wo, in welchen Stadtteilen sie alloziert werden, welchen Gruppen in der Bevölkerung sie (besonders) zugute kommen, wer in der Stadtlandschaft die höherwertigen Schulangebote erreichen kann, wer gefördert wird und wer auf Restschulen verwiesen bleibt. Dabei werden auf lokaler Ebene parteipolitische Interessen gegeneinander verhandelt und sozialpolitische Prioritäten gesetzt. Die Schulentwicklungsplanung kann so gesehen zum Kern kommunaler Zuständigkeiten gerechnet werden, der weitreichende Folgen für die Funktionsfähigkeit der Gemeinde zugeschrieben werden muss.

Die Frage der Chancengerechtigkeit stellt sich in neuer Form, nachdem in verschiedenen Bundesländern nach US-amerikanischem und niederländisch/englischem Vorbild die Gleichung „Bildungspolitik gleich Sozialpolitik“ aufgegeben und durch die Umstellung des Steuerungsmodus des Bildungssystems von zentralbürokratischer Planung und Verwaltung auf Marktorientierung und Konkurrenz ersetzt worden ist. Erweiterte Autonomie der einzelnen Schule (Profilbildung) bei gleichzeitiger Reduktion der zugewiesenen Personal- und Sachmittel (Klassenfrequenz, Ausstattung) hat einen Druck in Richtung auf eine wachsende Privatisierung zumindest der Bildungsinvestitionen geführt (bzw. zielt darauf), die der eigenen Karriere und der Steigerung des künftigen Einkommens dienen. Der Druck auf die Eltern zeigt sich in

Deutschland nicht zuletzt im Aufblühen von privaten Nebenschulen/ Nachhilfeeinrichtungen mit Millionenumsätzen. Das neoliberal dominierte Umfeld der jüngsten Bildungsreform reduziert bildungspolitische Verantwortlichkeiten für soziale Gerechtigkeit (vgl. Radtke 1997). Die Umstellung führt insgesamt dazu, dass Schulen, die ihre Leistungsfähigkeit etwa in den erwähnten Qualitäts- bzw. Evaluationsstudien nachweisen wollen, versuchen, sich das Schülerklientel auszuwählen, mit dem am leichtesten mit dem geringsten Aufwand nachweisbare Erfolge zu erzielen sind. Hier wird zumindest in der Tendenz ein neuer Selektionsmechanismus sichtbar, der wiederum als Diskriminierung von Bevölkerungsgruppen wirkt, die strukturell der Normalitätserwartung der Organisation Schule nicht entsprechen und fehlende Leistungsfähigkeit nicht privat kompensieren können. Das sind heute Migranten in allen aufenthaltsrechtlichen Kategorien. Empirische Erfahrungen in avancierten Deregulierungsländern England oder Schweden weisen in genau diese Richtung (vgl. Radtke/Weiß 2000).

3.

Wenn man davon ausgeht, dass die Strategie des Förderns erschöpft ist, weil sie lediglich beim Kind und seiner Familie ansetzt, nicht aber berücksichtigt, dass auch die Qualität und Quantität des Angebotes und seine räumliche Lokalisierung zu Ungleichheit führt, dann ist es konsequent, nach neuen, geeigneten Interventionspunkten zu suchen, die bei der Überprüfung der Wirkungen der Organisation/Struktur des Bildungsangebotes auf die Bildungsbeteiligung ansetzen. Mein Vorschlag lautet, mit einer *Lokalen Bildungspolitik* zu antworten, die verschiedene Elemente der direkten Einwirkung auf das lokale Erziehungssystem miteinander zu verbinden hätte.

- Erstens geht es um die Einrichtung eines *Ethnic Monitoring*, durch das regelmäßig geeignete stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen zur Verfügung gestellt würden. Es geht darum, die Transparenz des schulischen Organisationshandelns von der Schulaufsicht, der Schulverwaltung bis zur einzelnen Schule zu erhöhen, um die nicht-intendierten Effekte der Entscheidungen im Prozess der Selektion und der Allokation von Ressourcen zu kontrollieren. Es kommt darauf an, dass das organisatorische Prozessieren von Schülern im Schulsystem für das Schulsystem selbst beobachtbar gemacht wird.

-
- Dazu wäre zweitens darauf zu achten, dass die zumeist schon in den großen Städten verfügbaren feingliedrigen Daten des Sozialatlas mit den für den genannten Zweck erhöhter Transparenz optimierten Schulstatistiken verknüpft werden. Hier hätten die statistischen Ämter auf Landes- und Gemeindeebene Leistungen zu erbringen, die für die Nachvollziehbarkeit des Bildungs-, Selektions- und Distributionsgeschehens in einer Stadt von Bedeutung wären.
 - So identifizierte Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen innerhalb einer Stadt/eines Landkreises entlang kollektiver Merkmale können dann drittens bei der regelmäßigen Schulentwicklungsplanung, das heißt, bei der Platzierung/Allokation von Ressourcen und der qualitativen Strukturierung des Angebots in den Stadtteilen berücksichtigt und gezielt adressiert werden. Hier wäre das US-amerikanische Konzept so genannter Magnetschulen zu erwägen (vgl. Weiß 1989). Das sind Schulen, die in Stadtteilen mit besonderen sozialen Problemen durch ihre materielle und personelle Ausstattung eine besondere Attraktivität über ihr direktes Einzugsgebiet hinaus entfalten sollen.
 - Schließlich, viertens, könnten die neuen Steuerungskonzepte aufgegriffen werden und auf die Frage der Integrationsleistung der Schule auf lokaler Ebene angewendet werden. Hier ginge es zum Beispiel darum, im Rahmen einer gemeindebezogenen Bildungs- und Sozialpolitik mit den einzelnen, mit stärkerer Autonomie ausgestatteten Schulen integrationsbezogene Zielvereinbarungen zu treffen, in denen festgelegt wird, dass und in welchen Schritten/Zeiträumen die Ungleichheiten bezogen auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen oder bezogen auf verschiedene Stadtteile Zug um Zug abgebaut und wie die dafür notwendigen Ressourcen zugeordnet werden sollen. Dabei geht es nicht um die Vereinbarung von Quoten, aber man kann an Anreizsysteme für einzelne Schulen denken, die ihren „Output“ verbessern, oder z. B. besondere Leistung bei der Organisation des Übergangs von der Schule in den Beruf leisten etc. In diesen Komplex gehören aber auch lokalpolitische Entscheidungen über die Struktur des Bildungsangebotes (Schulgründungen/-schließungen), oder über Zusatzangebote, die fehlgeschlagene Bildungskarrieren korrigieren helfen.

Insgesamt wäre – unter der Federführung der Gerechtigkeitsnormen verpflichteten Ausländerbeauftragten der Gemeinde oder von Integrationsämtern/Dezernenten – eine regelmäßige Bildungsberichterstattung („Bildungsbericht“) als Teil eines lokalen Integrationsmanagements für anwesende und hinzukommende Migranten einzurichten, die den Integrationsauftrag der Schule in den Mittelpunkt rückte. Die Ergebnisse der lokalen Schulorganisation bezogen auf Migrantenkinder wurden so zum Gegenstand öffentlicher Erörterung unter Beteiligung der verschiedenen Interessengruppen aus Politik, Wirtschaft, der Eltern und der Erziehungseinrichtungen gemacht. Der Bildungsbericht könnte den Effekt haben, die Schulentwicklungsplanung transparenter und zielorientiert(er) zu gestalten und Entscheidungs- und Begründungsroutinen in ihrer Selbstverständlichkeit infrage zu ziehen. Bereits dadurch würden Veränderungen in Richtung auf deklarierte Ziele der Gerechtigkeit und Integration zu bewirken sein. Nachdruck verleihen könnten einer solchen lokalen Bildungspolitik Städte vergleichende Evaluationsstudien, die die Leistungsfähigkeit lokaler Schulsysteme nicht nur bezogen auf Mathematik oder Englisch messen, sondern auch auf „soziale Integration“ hin beobachten.

4.

Es besteht angesichts der aktuellen migrationspolitischen Situation Grund zu Optimismus. Der Wandel des öffentlichen Klimas in der Einwanderungsfrage, das vor allem in der Wirtschaft wachsende Interesse an den vorhandenen Bildungsreserven, zu denen auch die besondere Qualifikation der Mehrsprachigkeit in einer sich internationalisierenden/ globalisierenden Wirtschaft zu rechnen ist, lassen erwarten, dass gerade auf lokaler Ebene nach effektiven Mitteln der Verbesserung der Situation der Migranten gesucht werden wird. Modellversuche, z. B. zum parallelen Spracherwerb von Eltern und Kindern („Mama lernt Deutsch“), Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in NRW u. ä., deuten in diese Richtung. Die Integration der bereits anwesenden wie der hinzukommenden Migrantenkinder und -jugendlichen wird als eine Zukunftsaufgabe des Sozialstaates im allgemeinen und der Schule/der außerschulischen Bildungseinrichtungen im Besonderen angesehen. Indem die Gemeinden, die ja nicht nur für (Staats-)Bürger, sondern für *Einwohner* zuständig sind, Inklusionshilfe vermitteln, vermeiden sie Sozialhilfe an anderer Stelle.

Wie seinerzeit im Fall der Integration der Mädchen in das Bildungssystem wird die gleichberechtigte Teilnahme von Migrantenkindern ebenfalls nicht als Nullsummenspiel, was zu einer Verschärfung sozialer Spannungen führen müsste, sondern ebenfalls nur durch Expansion zu haben sein. Die dafür aufzubringenden Kosten (Integrationsinvestitionen) müssen zwischen den Gebietskörperschaften im Wege des Finanzausgleiches aufgeteilt werden.

Zu Optimismus berechtigt weiter, dass mit dem neuen Staatsbürgerrecht zunehmend eine eigenständige Interessenvertretung durch die Betroffenen ermöglicht wird, die auf kommunaler und Länderebene bereits durch Repräsentanten in politischen Gremien und Parteien vertreten sind. Hier ist durch Erleichterung der Einbürgerung weiter auf eine Strategie der Partizipation und des *Empowerments* zu setzen, mit dem auch die Migrantenkinder aus der Situation einer Verfügungsmasse der Organisation des Bildungssystems befreit würden. Nur so können sie von potenziellen Parias am Rande der Gesellschaft zu gleichberechtigten Teilnehmern in den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft werden. Dafür ist auf lokaler Ebene bei der regelmäßigen Sozial-, Jugendhilfe und Schulentwicklungsplanung strukturell Sorge zu tragen.

Anmerkung

- 1 Third International Mathematics and Science Study (1995), durchgeführt am Boston College/TIMSS International Study Center unter Beteiligung von 40 Nationen, Folgestudie 1999 ebd.

Literatur

- Alba, R.D./Handl, J./Müller, W.** (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 46. Jg., S. 209-237
- Baker, D./Lenhardt, G.** (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 40. Jg., S. 40-61
- Becker, G. S.** (1964): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.** (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule, in: I. Gogolin/B. Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen, S. 321-341
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.** (2001): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen (im Erscheinen)

- Kornmann, R./Klinge, C.** (1996): Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern: noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 47. Jg., S. 2-9
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J.** (1997): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 5/97, S. 203-207
- Lentz, A./Radtke, F.-O.** (1994): Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule, in: Unterrichtswissenschaft 22(1994)2, S. 182-191
- Radtke, F.-O.** (1995): Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf. In: Mittelweg 36, 4. Jg., S. 32-48
- Radtke, F.-O.** (1996): Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Grundschule, in: R. Kersten/D. Kiesel/S. Sargut (Hg.): Ausbilden statt Ausgrenzen, Frankfurt am Main, S. 121-132
- Radtke, F.-O.** (1997): Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?, in: Die Deutsche Schule 89. Jg. 1997 Heft 3, S. 278-291
- Radtke F.-O./Weiß, M. (Hg.)** (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen
- Weiß, M.** (1989): Zum Konzept der Magnet-Schule in den USA, in: Zeitschrift f. Int. erz.-u. soz.-wiss. Forschung 6/1, S. 3-28
- Weishaupt, H.** (1996): Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs. Ein Forschungsüberblick. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg., S. 56-65

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Robert-Mayer-Str. 1
60054 Frankfurt am Main
Tel. (069) 798-23715
Fax (069) 798-28766
f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de

Christel Alt · Mona Granato

Berufliche Ausbildung einschließlich Nach- qualifizierung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund



Gliederung

1. Analysen und Zusammenhänge
2. Integration durch Qualifikation und interkulturelle Öffnung der beruflichen Bildung – Maßnahmen

Zu 1.: Analysen und Zusammenhänge

Rund 12% der 15 bis 18-jährigen Jugendlichen in den alten Ländern¹ haben einen ausländischen Pass; nicht deutscher Herkunft sind weiterhin ca. 15%. Die Chancen dieser Jugendlichen, eine Ausbildung zu absolvieren, haben sich in den letzten Jahren verschlechtert, obwohl sich ihre schulischen Bildungsabschlüsse seit den 80er Jahren deutlich verbessert haben² und ein großer Teil von ihnen der 2. und 3. Generation der Zuwanderer angehört. Die statistischen Daten beziehen sich vornehmlich auf Migranten und Migrantinnen mit ausländischem Pass. Andere Jugendliche mit Migrationshintergrund, z.B. Spätaussiedler oder inzwischen eingebürgerte Jugendliche ausländischer Herkunft, werden aufgrund ihres deutschen Passes in der Ausbildungsstatistik bisher nicht gesondert ausgewiesen. Lediglich in der Begleituntersuchung zum Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher (JUMP) wird zusätzlich nach dem Geburtsort unterschieden und damit eine differenziertere Aussage möglich.³

Die Angleichung der **Bildungsabschlüsse** ging in den letzten Jahren nur sehr langsam voran. 1999 haben 16,7% der ausländischen Jugendlichen die Hauptschule ohne Abschluss verlassen (deutsche Schulabgänger: 8%), 31,6% verfügten über die mittlere Reife (deutsche Schulabgänger: rd. 1/3), 16,3% verfügten über eine Fachhochschulreife bzw. die Hochschulreife (deutsche Schulabgänger: über 30%).⁴ Wegen der parallelen Entwicklung der Bil-

dungsabschlüsse bei einheimischen Jugendlichen ist damit die Schere zwischen den Abschlüssen einheimischer Jugendlicher und Jugendlicher mit Migrationshintergrund etwa gleich geblieben.

Der **Anteil ausländischer Auszubildender an allen Auszubildenden** betrug 1999 noch 7,5% bzw. 100.675 absolut und nahm damit um 3,3% im Vergleich zum Vorjahr ab. Wieweit dieser Rückgang auf den Rückgang der ausländischen Wohnbevölkerung (- 10.000) insgesamt (auch in Folge der Einbürgerungen) oder auf verschärfte Zugangsprobleme zurückzuführen ist, muss noch näher analysiert werden. In absoluten Zahlen wurden weiterhin die meisten dieser Jugendlichen im Ausbildungsbereich Industrie und Handel (46.166), gefolgt vom Handwerk (40.779) und den freien Berufen (11.734) ausgebildet. Im Öffentlichen Dienst wurden nur 1.103 Auszubildende mit ausländischer Staatsangehörigkeit ausgebildet. Nach dem Anteil der ausländischen Jugendlichen an jeweils allen Auszubildenden im Wirtschaftsbereich waren die Zugangschancen in den freien Berufen mit 9% am günstigsten, gefolgt vom Handwerk mit 8,5% und dem Bereich Industrie und Handel mit 7%. Auch hier ist die Quote im Öffentlichen Dienst mit nur 3% unterdurchschnittlich.⁵

Die **Zugangschancen für ausländische Jugendliche differieren nach Herkunftsland und Geschlecht aber auch nach der Region erheblich**. Dies gilt nicht nur für den Zugang zu Ausbildungsplätzen insgesamt, sondern auch nach Ausbildungsbereichen und Berufsgruppen. Ausländische Mädchen und junge Frauen haben es besonders schwer und stellten 1999 insgesamt nur 39.955 Auszubildende. Denkbare, aber nicht eindeutig belegbare, Erklärungsmuster für diese Unterschiede sind die unterschiedliche sozio-kulturelle und sozial-ökonomische Situation, die schulische Vorbildung im Vergleich zu deutschen jungen Frauen und die Sprachkompetenz. Letztere kommt als positives Rekrutierungskriterium ebenso wie als Hemmnis bei mangelnder Kompetenz in Betracht. Die regionale Ausbildungsstellensituation (Konkurrenz und Ausgrenzung) spielt ebenfalls eine große Rolle.

Die **Ausbildung ausländische Jugendliche konzentriert sich auf wenige Berufe**. 1999 konzentrierten sich 43% aller ausländischen Auszubildenden auf nur 10 Berufe. Bei jungen Frauen ist diese Konzentration noch ausgeprägter. Weibliche ausländische Auszubildende waren 1999 am häufigsten in der Ausbildung zur Friseurin (17%) Zahnarzthelferin (11%), Arzthelferin (10,4%)

anzutreffen.⁶ Die Konzentration auf nur wenige Berufe hat allerdings seit 1995 leicht abgenommen. Die Ausbildungsanteile männlicher ausländischer Jugendlicher waren im Bergbau (21%) und in der Textilindustrie (20%) besonders hoch, allerdings bei nur geringen absoluten Zahlen. Ansonsten waren die Spitzenreiter die Handwerksberufe, darunter Maler und Lackierer (11,4%), Gas- und Wasserinstallateur (10,8%) und Kfz-Mechaniker (8,9%). Der Beruf Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau wies mit 10,3% (insgesamt) auch noch eine recht gute Quote auf.⁷ In den Büroberufen, den anderen kaufmännischen Berufen sowie in den IT- und Medienberufen sind ausländische Jugendliche insgesamt unterrepräsentiert; ebenso ist das Berufsspektrum insgesamt schmäler als bei deutschen Jugendlichen. Ausländische Jugendliche sind schwerpunktmäßig in von deutschen Jugendlichen weniger nachgefragten Berufen und Berufen mit schlechteren Arbeitsbedingungen, niedrigerem Lohn und geringeren Aufstiegschancen anzutreffen. Diese Konzentration auf nur einige, wenige Ausbildungsberufe kann übrigens nicht auf ein eingeschränktes Spektrum der Berufswünsche oder mangelndes Engagement bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zurückgeführt werden. Sie ist offenbar eine Folge von Ausgrenzung und Diskriminierung. Differenzierte Angaben nach regionalen Schwerpunkten und Geschlecht – eine wichtige Basis für die Gestaltung von gezielten Maßnahmen – fehlen jedoch. Ebenso liegen keine aufgeschlüsselten Daten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber deutschem Pass vor (Ausnahme JUMP, s.o.).

Auch im **Sofortprogramm** sind in beiden Förderjahrgängen ausländische Jugendliche unterrepräsentiert, obwohl diese Zielgruppe ausdrücklich angesprochen wird. Auf der Grundlage der 1. und 2. Befragungswelle von JUMP-Teilnehmern (N=4835) waren insgesamt 4,1% Aussiedler, 3,9% im sonstigen Ausland geborene Deutsche (z.B. eingebürgerte, in der Türkei geborene Deutsche), 7,5% Ausländer der 2. Generation und 4,8% zugezogene Ausländer sowie 1,4% mit mehrfacher Staatsangehörigkeit.⁸ Nach Artikel 2 des Sofortprogramms wurden 1999 lediglich 141 und 2000 nur 402 Lehrstellen gezielt für ausländische Jugendliche gewonnen. Wieweit allerdings diese Zielgruppe auch in den anderen Gruppen mitvertreten ist, ist unklar. Spezifisch für die Zielgruppe ausländische Jugendliche wurden 1999 und 2000 jeweils 7 von 268 (1999) bzw. 168 (2000) Maßnahmen insgesamt durchgeführt.⁹ Auch hier ist unklar, ob und ggf. wie viel ausländische Jugendliche oder Jugendliche mit Migrationshintergrund bei den anderen Zielgruppen mit

erfasst worden sind. Insgesamt steht mit dem Sofortprogramm ein sinnvolles Förderinstrument für die Zielgruppe zur Verfügung, wenngleich auch hier das Potenzial noch nicht ausgeschöpft erscheint.

In den **berufsbildenden Schulen** betrug die Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler 1999 insgesamt 214.152. Dies entspricht einem Ausländeranteil von 8,1% und damit einem leichten Rückgang zum Vorjahr (8,5%). Die meisten ausländischen Jugendlichen besuchten die Teilzeitberufsschule, zumeist in Fachklassen für Auszubildende. Die Berufsfachschulen hatten einen Ausländeranteil von 10,4%. Den höchsten Anteil hatten Berufsvorbereitungsjahr/Berufsgrundbildungsjahr mit 17,5%. Bei den weiterführenden Bildungsgängen war der Ausländeranteil nur in den Fachoberschulen (7,1%) und Fachakademien (8,1%) relativ ausgeglichen. Bei den Fachschulen waren Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass unterrepräsentiert.¹⁰ Diese Zahlen zeigen, dass fehlende Zugangsmöglichkeiten zum dualen System z.T. über berufsbildende Schulen kompensiert werden, dass zugleich aber auch eine Einmündung in nicht vollqualifizierende Bildungsgänge hingenommen wird. Selbst bei vollqualifizierenden Bildungsgängen ist die berufliche Verwertung z.T. schwierig wie sich auch in der im Jahr 2000 wiederum vom BIBB durchgeführten Befragung von Berufsfachschulabsolventen/innen zeigt. Besonders für Absolventen neuerer oder erst seit wenigen Jahren stark expandierender Ausbildungsgänge scheint die Verwertung zunächst schwieriger. D.h., schulische Berufsausbildung generell kann gerade mangelnde Zugangschancen zu neuen Berufsbereichen im dualen System kaum kompensieren. Daten zu zielgruppenbezogenen Verwertungschancen liegen allerdings nicht vor.

Die Nachqualifizierung junger Erwachsener (20 bis unter 30 Jahre) ist angesichts der hohen Zahl von Migrantinnen und Migranten bzw. jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ohne Ausbildungsabschluss bzw. ohne in Deutschland verwertbare Qualifizierung ein wichtiges Thema. 1998 waren 40% der 20 bis unter 30-jährigen jungen Erwachsenen aus Migrantenfamilien ohne Berufsabschluss (m: 37%, w: 43%).¹¹ Dies betrifft sowohl junge Erwachsene der zweiten und dritten Generation, die in Deutschland die Schule besucht haben, als auch junge Erwachsene, die als Jugendliche oder junge Erwachsene eingereist sind. Sie erhalten kaum Zugang zu einer beruflichen Ausbildung in Deutschland.¹² Für diese Zielgruppe bietet sich das Instrument der Nachqualifizierung an. „Ziel dieser Maßnahmen ist es, junge Erwachsene

mit einem kombinierten Ansatz von Arbeit und Qualifizierung zur Externenprüfung oder Umschulungsprüfung nach BBiG oder HWO und damit zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen. Die Qualifizierung erfolgt im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses. Kern ist eine zielgruppengerechte Verbindung von Arbeiten und Lernen im jeweiligen Tätigkeitsfeld.“¹³ Zur Teilnahme von Migrantinnen/Migranten oder jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund an derartigen Maßnahmen liegen bisher keine Daten vor.

Zusammenfassend gilt: Die Datenlage zur beruflichen Situation und Ausbildungssituation von Migrantinnen und Migranten sowie später eingereister Deutscher ausländischer Herkunft ist in vielen Bereichen für eine effektive Gestaltung von Integrationsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung unzureichend und dringend verbesserungsbedürftig.

Zu 2.: Integration durch Qualifikation und interkulturelle Öffnung der beruflichen Bildung – Maßnahmen

Das Ziel der Integration von Migrantinnen und Migranten wie auch von Menschen deutscher Staatsangehörigkeit aber mit Migrationshintergrund ist ohne ausreichende berufliche Qualifizierung nicht zu realisieren. Der offensichtliche Zusammenhang zwischen beruflicher Qualifikation und Arbeitslosigkeit macht dies deutlich, aber auch die generelle Bedeutung der beruflichen Integration für die gesellschaftlich-soziale Integration. Wie wichtig der Ansatzpunkt berufliche Qualifikation ist, zeigen die Arbeitslosenquoten von Ausländern (im Jahr 2000 mit 16,4%) und Spätaussiedlern (ca. 20%).

Dementsprechend muss es ein Ziel sein, jungen Menschen ausländischer Herkunft, seien sie Neuzuwanderer oder Migranten der zweiten oder dritten Generation, gleiche Zugangschancen zur Ausbildung und ggf. Hilfen für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zu geben. Fundierter Spracherwerb ist dabei eine wichtige Voraussetzung, oder, wie es im Entwurf des Berichtes der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ heißt, die „Eintrittskarte“.¹⁴ Dies schließt die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz auch in der Ausbildung und hierauf gerichtete Förderung ein. Allerdings reicht ein Ausbau des zielgruppen- und situationsgerechten Deutschunterrichts für junge Menschen mit Migrationshintergrund nicht aus, um die Zugangschancen zur Ausbildung und die berufliche Integration nachdrücklich zu verbessern.

Die dargelegte Heterogenität der Zielgruppe und die komplexe Problemkonstellation verlangen vielmehr mehrdimensionale Ansätze und Maßnahmen, bei denen der Spracherwerb jeweils nur eine Dimension darstellt. Zielgruppenspezifische und differenzierte Maßnahmen müssen u.a. in folgenden Bereichen vorgesehen bzw. umgesetzt werden:¹⁵

- 1) Verbesserung der Chancen beim Übergang Schule – Beruf
- 2) Verbesserung des Zugangs zu einer betrieblichen Ausbildung
- 3) Ausbildungserfolg in der Berufsausbildung: Unterstützung im Ausbildungsverlauf
- 4) Berufliche Nachqualifizierung
- 5) Interkulturelle Öffnung der beruflichen Bildung
- 6) Berufliche Eingliederung
- 7) Berufliche Weiterbildung.

Im Einzelnen erläutert werden die Punkte 1) bis 5).

1) Verbesserung der Chancen beim Übergang Schule – Beruf

Notwendig erscheint eine langfristig angelegte und institutionell verankerte Bildungslaufbahnberatung sowie eine Vernetzung von Beratungs- und Vermittlungsinstitutionen.

Bildungslaufbahnberatung:

Die existierenden Beratungsangebote – u.a. der Arbeitsämter und der Bildungseinrichtungen selbst – sind nicht hinreichend aufeinander abgestimmt. Projekte wie Kumulus in Berlin oder BQN in Köln zeigen den enormen Informations- und Beratungsbedarf von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Konzepte und Erfahrungen existieren hinreichend in diesem Bereich. Wichtig ist ein flächendeckendes und institutionell verankertes Beratungsangebot, vor allem in Ballungsgebieten mit einem hohen Anteil der Zielgruppe. Das Angebot muss eine an der schulischen und beruflichen Bildung orientierte Bildungslaufbahnberatung bieten und bei den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und ihren gewünschten Bildungszielen ansetzen. Dies schließt Orientierung und ggf. berufliche Umorientierung ein.

Ein frühes Einsetzen der beruflichen Orientierungsphase spätestens in der 9. Klasse ist zentral. Bewährt haben sich:

-
- Öffnung der Schule gegenüber dem kommunalen Umfeld: Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Berufe und Branchen, auch Auszubildende, stärker in den berufskundlichen Unterricht einzubeziehen.
 - Auszubildendenstammtische: Auszubildende sind positive Beispiele und „Experten“ ihrer jeweiligen Berufe und bieten Schülern eine andere Perspektive auf den Beruf. Sie „sprechen“ am ehesten die Sprache der Jugendlichen und verstehen ihre Fragen anders. Dies gilt besonders, wenn Auszubildende mit eigenem Migrationshintergrund diese Aufgabe übernehmen.
 - Ausbildungsplatzkonferenzen: lokal/regional unter Beteiligung aller für die Berufsausbildung verantwortlichen Institutionen und Verbände. Sie bieten Schülern im Klassenverband die Möglichkeit, sich bei Verbänden/Experten zu informieren, aber auch Vertretern der Betriebe die Möglichkeit, direkt mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen.
 - Andere Perspektiven eröffnen: nicht nur, aber besonders für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es notwendig, ein breiteres Berufswahlspektrum zu eröffnen. Die Möglichkeit anderer Berufswege in bisher weniger bekannten (bzw. der Zielgruppe weniger zugänglichen) Ausbildungsgängen und -berufen muss erfahrbar werden, z.B. durch Gespräche oder Praktika u.ä. Dabei gilt es auch, durch gezielte Angebote und Orientierungen geschlechtsspezifische Einschränkungen zu überwinden.
 - Eltern einbeziehen: wie auch bei deutschen Jugendlichen spielen die Eltern eine wesentliche Rolle im Prozess der Berufswahl. Hier gilt es insbesondere, das eingeschränkte Berufsspektrum der Herkunftsfamilien und die eigenen Erfahrungen der Eltern in der Arbeitswelt durch Informationen und persönliche Gespräche sowie eigene Anschauung (z.B. durch Betriebsbesuche) zu erweitern, in die Bildungsgangberatung einzubeziehen und die Bedeutung der Ausbildung für den Integrationsprozess darzulegen.

Die Vernetzung von Beratungs- und Vermittlungsinstitutionen

Bewährt hat sich die Vernetzung von Beratungs- und Vermittlungsinstitutionen sowie der in diesem Bereich arbeitenden ausbildungsrelevanten Institutionen und Träger in einem regionalen bzw. kommunalen Kooperationsverbund. Dieses Netz ermöglicht, eine effektive Bündelung der Ressourcen und eine regionale „Lobby“ für Jugendliche ausländischer Herkunft zu schaffen, um den Zugang zu beruflicher Ausbildung zu verbessern. Aufgabe eines

solchen Netzwerkes kann es u.a. sein, Ausbildungsplatzkonferenzen, Ausbildungsstammtische u.ä. zu organisieren, aber auch gezielt Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe für diese Zielgruppe zu gewinnen. Allerdings ist eine dauerhafte Institutionalisierung notwendig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat vorgeschlagen, zur fachlichen Umsetzung des BMBF-Programms zur „Beruflichen Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF), Innovationsbereich IV Migranten und Migrantinnen“ so genannte Beratungsstellen für die Qualifizierung zugewanderter Nachwuchskräfte (BQN) nach dem Vorbild der früheren BQN in Köln in breiter Streuung einzurichten und konzeptionell weiterzuentwickeln. Diese Einrichtungen sollten im Wege der Projektförderung möglichst bei vorhandenen, dauerhaft arbeitenden Institutionen aufgebaut und degressiv gefördert werden, um einen Übergang in die Institutionalisierung zu erreichen.

2) Verbesserung des Zugangs zu einer betrieblichen Ausbildung

Ein Mangel an ausbildungsinteressierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann nicht festgestellt werden. Wesentlich schwieriger ist es, Betriebe zu finden, die bereit sind, Jugendliche aus Migrantenfamilien auszubilden. Die bei einer Teilgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund tatsächlich vorhandenen Defizite in der schulischen Vorbildung (fehlender Hauptschulabschluss oder anteilmäßig niedrigere Schulabschlüsse) und eventuelle sprachliche Probleme, vor allem im fachsprachlichen Bereich, werden als Defizite **der** ausländischen Jugendlichen insgesamt angesehen. (Rudimentäre) Zweisprachigkeit der Jugendlichen wird nur in einigen Berufsbereichen bzw. von wenigen Betrieben als Vorteil erkannt. Die Konkurrenzsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt benachteiligt ausländische Jugendliche. Auch der sich im Zuge der demographischen Entwicklung abzeichnende zukünftige Fachkräftemangel wird von den Verantwortlichen kaum auf den eigenen Betrieb bezogen und Erfahrungen mit der Ausbildung ausländischer Jugendlicher entsprechend nicht als Vorteil erkannt.

Zur Herstellung besserer Zugangschancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund für eine Berufsausbildung zeichnen sich zwei Hauptansatzpunkte ab:

- Schaffung neuer betrieblicher Ausbildungsplätze und
- Informationskampagnen für Betriebe und Verwaltungen.

Zusätzlich sind Ansätze im Bereich der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung und im Rahmen der Zuspitzung aktueller Förderprogramme denkbar und

erfolgversprechend. Ordnungspolitisch ist es vor allem notwendig, jungen Migrantinnen und Migranten ohne entsprechende Berechtigung eine Arbeits-erlaubnis zum Zwecke der Ausbildung unabhängig von der Einzelfallprüfung zu erteilen. Andernfalls ist selbst bei einem vorhandenen Ausbildungsplatz im dualen System keine Ausbildung erlaubt. Wünschenswert ist diese Arbeits-erlaubnis ohne Einzelfallprüfung auch für das Nachholen einer Berufsaus-bildung im Rahmen der Nachqualifizierung junger Erwachsener.

Schaffung betrieblicher Ausbildungsplätze

Die aktuell bestehende und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders benachteiligende Konkurrenzsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt (Teilgruppe der Marktbenachteiligten) ist allein mit kurativen, bei den indivi-duellen Voraussetzungen ansetzenden, Fördermaßnahmen nicht zu entschär-fen. Die Schaffung neuer Ausbildungsplätze bleibt deshalb notwendig. Ein Ansatz wäre, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Bundesministerium für Arbeit (BMA) ergriffenen Maßnahmen zur „Förderung des Ausbildungspotenzials bei ausländischen Betrieben“ nicht auf diese Zielgruppe zu beschränken, sondern auf weitere Wirtschafts-betriebe auszudehnen: besonders angesprochen werden sollten hier z.T. nicht ausbildende Betriebe, vor allem auch Handwerksbetriebe bei denen ein Generationswechsel ansteht, sowie neu gegründete Betriebe. Der Schwer-punkt sollte hier auch auf die Erschließung bisher von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger besetzten Berufsbereiche, auch der neuen Berufe u.a. im Medien- und IT-Bereich, liegen. Zu beachten ist dabei, dass sol-che Initiativen und Maßnahmen vorrangig in definierten Zielregionen mit hohem Anteil an Migrantenbevölkerung und schwachem Ausbildungsmarkt umgesetzt werden.

Informationskampagnen für Betriebe und Verwaltungen

Für den Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur betrieblichen Ausbildung sind neben den individuellen Voraussetzungen und fehlenden Ausbildungsplätzen vor allem auch mangelnde Informationen der Betriebe und die betrieblichen Rekrutierungsstrategien bedeutsam.¹⁶ Zu nennen sind besonders:

- Mangelnde Informationen bei Personalleitung und Personal-/Betriebs-räten über die Zielgruppen (Heterogenität der Zielgruppen, sozio-kulturelle Situation, besondere Ansprachemöglichkeiten und -notwendigkeiten usw.)

- Ängste, die z.T. von Vorurteilen geprägt sind
- Mangelnde Informationen über das Potenzial der Zielgruppe (vorhandene auch höhere Schulabschlüsse, eventuelle Zweisprachigkeit, spezifischer kultureller Hintergrund für den Umgang mit Kundengruppen des Betriebs usw.)
- Mangelnde Informationen über Hilfen und Unterstützung während der Ausbildung
- Betriebliche Rekrutierungsstrategien über interne Netzwerke (Mitarbeiter- und Kundenkinder), wobei die Elterngeneration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig weder über die notwendigen Informationen zu beruflichen Möglichkeiten und Ausbildungsmöglichkeiten des Betriebs verfügt, noch über den Zugang zu entsprechenden betriebsinternen Netzen
- Überbewertung schriftlicher, „kulturabhängiger“ Tests in Großbetrieben, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Sprachproblemen wenig Chancen lassen.

Diese genannten Probleme sind Ansatzpunkte für Maßnahmen sowohl direkt auf der betrieblichen Ebene als auch vermittelt über die Sozialpartner und die Bundesregierung. Anzusetzen wäre hier z.B. mit einer bundesweiten Informationskampagne für Betriebe und Verwaltungen, d.h. für Betriebsleiter, Personalleitung und Personal-/Betriebsräte. Dringend notwendig ist es, die soziale Akzeptanz von Jugendlichen aus Migrantenfamilien als Nachwuchskräfte auf der betrieblichen Ebene zu stärken. In einem solchen Aktionsprogramm, das von der Bundesregierung finanziell und ideell unterstützt wird, werden die Betriebe u.a. über

- die unterschiedlichen Zielgruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre sprachlichen und schulischen Voraussetzungen
- das interkulturelle Potenzial Jugendlicher mit Migrationshintergrund und die Vorteile der Ausbildung dieser Zielgruppe
- die Hilfen, die sie in der Ausbildung nutzen können, wie ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)

informiert. Die Einbindung der Sozialpartner in eine solche Informationskampagne zur Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist notwendig, um alle betrieblichen Ebenen zu erreichen und möglichst nachhaltig zu wirken.

Sofortprogramm der Bundesregierung gezielter nutzen

Wie oben ausgeführt, werden die Zielgruppen ausländische Jugendliche und Aussiedler mit den Maßnahmen des Sofortprogramms durchaus erreicht. Insofern ist es ein wirksames Instrument zur Verbesserung betrieblicher Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch weiter dringend notwendig. Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen weiterhin – entsprechend ihrem Anteil an unversorgten Lehrstellenbewerbern vor Ort – die Chance erhalten, an den Maßnahmen des Sofortprogramms zu partizipieren. Wichtig ist es allerdings, darauf zu achten, dass diese Zielgruppe anteilmäßig an berufsqualifizierenden Maßnahmen partizipiert, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen oder – als erster Schritt – dem Nachholen eines qualifizierenden Schulabschlusses dient. Ferner sollten verstärkt auch die neuen Berufe im Rahmen des Sofortprogramms berücksichtigt werden.

Bei berufs- bzw. ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen ist zu bedenken, dass von den unversorgten Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein großer Teil in die Kategorie „marktbenachteiligt“ einzugruppieren ist. Berufsvorbereitungsmaßnahmen sollten daher in besonderer Weise der Verzahnung von Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung dienen. Bei den vom BIBB diesbezüglich gerade untersuchten Konzepten der Berufsvorbereitung findet sich bisher keine Konzeption, die Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt. Hier besteht demnach offensichtlich noch Entwicklungs- und Erprobungsbedarf.

Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Öffentlichen Dienst

Im Öffentlichen Dienst ist die Ausbildungsquote von jugendlichen Migranten mit nur 3% äußerst niedrig und weit entfernt von einer Chancengleichheit mit einer Ausbildungsbeteiligung, die ihrem Wohnbevölkerungsanteil von 13% (alte Länder) entspricht. Die stärkere Öffnung des Öffentlichen Dienstes für junge Menschen mit Migrationshintergrund und die Steigerung der Ausbildungsquote bedarf einer Sensibilisierung dieses Sektors für die Zielgruppe, insbesondere der Ausbildungsträger und -verantwortlichen und zusätzlich dazu einer gezielten Information potenzieller Interessenten aus dieser Zielgruppe. Die interkulturellen Kompetenzen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien sollten bei Auswahl- und Einstellungsverfahren stärker berücksichtigt werden. Im Rahmen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiter-

bildung“ im Bündnis für Arbeit hat der Bund ausdrücklich eine Erhöhung der Ausbildungsleistungen für junge Migrantinnen und Migranten im Bundesbereich zugesagt und versprochen, sich gegenüber den Ländern und Kommunen für eine Erhöhung auch in deren Bereichen einzusetzen.¹⁷ Eine Quotenregelung ist zu diskutieren.

Der Öffentliche Dienst müsste eine Vorreiterrolle einnehmen, auch um „das Präsentmachen und das Präsentwerden der ethnischen Minderheiten im beruflichen und öffentlichen Leben“, um die Aufhebung struktureller Ungleichheiten und um die politisch gewollte Öffnung dieses Sektors. „Strukturelle Ungleichheiten, die durch Exklusionsstrategien entstanden sind und ständig neu entstehen, können nicht durch pädagogische Maßnahmen ... aufgehoben werden“¹⁸.

Bei allen Bemühungen ist besonders darauf zu achten, dass diese Zielgruppe auch Zugang zu Ausbildungsplätzen in den „klassischen“ Verwaltungsressorts der Kommunen, der Länder und des Bundes erhält.

3) *Ausbildungserfolg in der Berufsausbildung: Unterstützung im Ausbildungsverlauf*

In diesem Schwerpunkt zeichnen sich drei Handlungsfelder ab:

- Ausbildungsbegleitende Hilfen stärker nutzen und qualitativ verbessern.
- Außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung mit Blick auf die besondere Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern bzw. differenzieren.
- Kontinuierliche, trägerneutrale Bildungsberatung (Aus- und Weiterbildungsberatung) sicherstellen.

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)

Ausbildungsbegleitende Hilfen der Bundesanstalt für Arbeit sind bisher bei Betrieben zu wenig bekannt. Die abH setzen bei Lernschwierigkeiten von Jugendlichen während der Ausbildung an. Hier gilt es die Qualität der ausbildungsbegleitenden Hilfen zu sichern und für die Zielgruppe spezifisch weiterzuentwickeln.

Neben der Sicherung kleiner Lerngruppen ist vor allem der fachliche und fachsprachliche Unterricht entsprechend der Anforderungen bi- und multilingualer Lerngruppen zu gestalten. Ausbildungsbegleitende Hilfen sollten bei den fachsprachlich bedingten Schwierigkeiten in der Fachtheorie ansetzen. Die in die-

sem Zusammenhang verwendeten Sprachunterrichtsmodelle sind fachtheoretisch zu orientieren. Entsprechende Förderkonzepte liegen bereits vor. Wichtig ist, mit der Sprachförderung zeitig anzusetzen. Dies bedeutet, mögliche bestehende Sprachlücken bei den Auszubildenden rechtzeitig zu erkennen.

Außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung mit Blick auf die besondere Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern bzw. differenzieren

Außerbetriebliche Ausbildung hat für Jugendliche mit Migrationshintergrund zum einen eine Auffangfunktion bei fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätzen, zum anderen aber auch eine besondere pädagogische Integrationsaufgabe. Außerbetriebliche Ausbildung muss einer doppelten Anforderung gerecht werden: eine dem (regionalen) Arbeitsmarkt entsprechende zeitgemäße Ausbildung vermitteln und die betreffenden Zielgruppen ihrer Bedürfnislage entsprechend im Rahmen einer fachlichen, fachsprachlichen und sozialpädagogischen Betreuung fördern. Der Heterogenität der Zielgruppen mit Migrationshintergrund entsprechend, ist außerbetriebliche Ausbildung konkreter auf die Potenziale der verschiedenen Zielgruppen abzustimmen. Außerdem ist die sozial-ökonomische Situation der Jugendlichen besonders zu berücksichtigen (z.B. im häuslichen Umfeld nicht vorhandene IT-Ausstattung, die besonderen häuslichen Anforderungen an die jungen Frauen mit Migrationshintergrund und andere Hemmnisse). Wichtig ist vor allem auch, Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten neue Perspektiven in einem anderen Umfeld zu eröffnen.

Trägerneutrale Bildungsberatung sicherstellen

Gemeint ist hier sowohl eine kontinuierliche Lernberatung als auch eine Bildungswegberatung. Lernberatung kann helfen, frühzeitig spezifische Lernprobleme der Zielgruppe aufzudecken sowie dann rechtzeitig adäquate Hilfen einzusetzen und damit Abbruchrisiken zu vermindern. Bildungswegberatung hat hier vor allem die Aufgabe, individuell mögliche berufliche Entwicklungspfade aufzuzeigen und Entscheidungshilfen anzubieten (z.B. bei Entscheidungen im Rahmen gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen). Dies ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders wichtig, weil entsprechende Hilfestellung durch das Elternhaus meist nicht zu erwarten ist.

4) Berufliche Nachqualifizierung

Berufliche Nachqualifizierung junger Erwachsener (20 bis unter 30-Jährige) ist für Migranten und Migrantinnen häufig der einzige noch realistische Zugang zu einem anerkannten Berufsabschluss. Dies betrifft sowohl die jungen Erwachsenen, die eine begonnene Berufsausbildung vorzeitig abgebrochen haben, als auch Personen, die gleich nach der Schule eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben oder im (eigenen) Haushalt tätig waren. Bei den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund sind die später eingereisten Personen (Familiennachzug, Heirat, Aussiedler) besonders betroffen. In der Regel ist diese Personengruppe auf Erwerbseinkommen angewiesen und hat keinen Anspruch auf die Förderung von Umschulungsmaßnahmen üblicher Art. Der spezifische Qualifizierungsansatz in der Nachqualifizierung bietet hier eine (zweite) Chance. Eine kontinuierliche fachsprachliche Förderung während der beruflichen Nachqualifizierung ist für alle Zielgruppen notwendig.

Es liegen inzwischen vielfältige Erfahrungen mit in der Praxis erprobten Konzepten für die Nachqualifizierung vor, die den didaktisch-methodischen aber auch den fachtheoretischen und fachsprachlichen Anforderungen der unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden.¹⁹

Die berufliche Nachqualifizierung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund sollte verstärkt wieder in das JUMP-Programm integriert werden und dauerhaft institutionell in der Regelförderung der Bundesanstalt für Arbeit verankert werden – vergleichbar zum Benachteiligtenprogramm für Jugendliche. Für die Zielgruppe spät eingereister Jugendlicher sowie nachziehender Eheleute gilt es darüber hinaus einen Anspruch auf die Möglichkeit des vertieften Erlernens der deutschen Sprache zu schaffen, um berufliche Nachqualifizierung vorzubereiten.

5) Interkulturelle Öffnung der beruflichen Bildung – Maßnahmen

Interkulturelle Kompetenzen sind eine Schlüsselqualifikation für alle in der beruflichen Bildung. Dennoch werden sie bisher eher mit den Fähigkeiten von Erwerbspersonen ausländischer Herkunft in Verbindung gebracht. Die im Kontext mit dem Zusammenwachsen und der Erweiterung der EU geführte Diskussion konzentriert sich dagegen auf die Frage der „internationalen Kompetenzen“. Diese werden als besondere Kompetenzen „inländischer“ Mitarbeiter zunehmend geschätzt und vorausgesetzt. „Interkulturelle“ und

„Internationale“ Kompetenzen überschneiden sich. Dennoch werden vorhandene und ggf. weiterzuentwickelnde interkulturelle Kompetenzen der Jugendlichen ausländischer Herkunft bei der Auswahl von Auszubildenden von den Betrieben bisher weitgehend vernachlässigt. Dies gilt auch für eine interkulturelle Ausbildung der Ausbilder. Die Verankerung der Schlüsselqualifikation „interkulturelle/internationale Kompetenz“ in der Ausbildung ist notwendig.

Ansatzpunkte für Maßnahmen könnten sein:

- die interkulturelle Ausbildung der Ausbilder in die Ausbildereignungsverordnung aufnehmen,
- die interkulturelle Ausbildung als Ziel in die Ausbildungsordnungen bzw. in die Ausbildungsrahmenpläne und in die Rahmenlehrpläne der beruflichen Schulen aufnehmen,
- interkulturell angelegte Ausbildungsprojekte zu fördern – auch im Rahmen von EU-Programmen,
- auf der betrieblichen Ebene besonderes Augenmerk auf interkulturelle Auswahlkriterien bei der Besetzung von Ausbildungsstellen legen und interkulturelle Kompetenzen in der Ausbildung besonders zu fördern.

Umsetzungserfahrungen liegen hierzu ausgewertet noch nicht vor.

Anmerkungen

- 1 Die Aussagen beziehen sich wegen des geringen Bevölkerungsanteils mit ausländischem Pass insgesamt und ebenso des Anteils ausländischer Jugendlicher in den neuen Ländern nur auf die alten Länder.
- 2 Granato, Mona und Werner, Rudolf: Ausländische Jugendliche in Deutschland – Sinkende Ausbildungschancen für Jugendliche mit ausländischem Paß: motiviert, engagiert und dennoch weniger Chancen? In: ibv Nr. 10 vom 21. April 1999 der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, S. 129ff.
- 3 Vgl. IAB – Werkstattbericht Nr. 3/2001.
- 4 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2001, Bonn April 2001, S. 82
- 5 Ebenda, Übersicht 25, S. 83
- 6 Ebenda, S. 79
- 7 Ebenda
- 8 IAB-Werkstattbericht Nr. 3/2001, S.13
- 9 Statistik der Bundesanstalt für Arbeit zum Sofortprogramm, Artikel 2
- 10 Berufsbildungsbericht 2001, a.a.O., S. 318 in Verbindung mit S. 120ff.

- 11 Vgl. Troltsch, Klaus und Alex, László: Veränderung der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der achtziger Jahre. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3/1999, S. 51ff.
- 12 Granato, Mona: Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Stand Mai 2000, S. 31f.
- 13 BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn Mai 2000, S. 197
- 14 Entwurf des Berichtes der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“, Stand 22.Mai 2001, S. 178
- 15 Die folgenden Vorschläge wurden im Wesentlichen von Dr. Mona Granato, BIBB, ausgearbeitet, hier zitiert und sind in der Langfassung enthalten in Granato, Mona: Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Stand Mai 2000, S. 25ff.
- 16 Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Beschluß vom 26. Juni 2000 zur Aus- und Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. In: ibv Nr. 35 vom 30.August 2000, S. 3473ff.
- 17 Ebenda, S. 3479
- 18 Für eine Quotierung bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen und -stellen im Öffentlichen Dienst plädiert Ursula Boos-Nünning; zitiert nach Boos-Nünning, Ursula: Quotierung und Gerechtigkeit, S. 50-51 bei Granato, Mona: Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf, a.a.O., S. 29
- 19 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.): Neue Wege zum Berufsabschluss – ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt a.M., 1999

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
Hermann-Ehlers-Str. 10 · 5313 Bonn

Christel Alt
Tel. (0228) 107-1332 · Fax (0228) 107-2977
alt@bibb.de

Dr. Mona Granato
Tel. (0228) 107-1227 · Fax (0228)-107 2977
granato@bibb.de



Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen

1. Datenlage und Situation

Bildungsinländerinnen und -inländer sind Studierende ohne deutschen Pass, jedoch mit einem in Deutschland erworbenen Hochschulzugang. Im Mittelpunkt unserer Betrachtungen steht also eine Gruppe von Migrantinnen und Migranten, die bildungserfolgreich sind. Sie stellen in ganz besonderem Maße ein bildungspolitisches Potenzial dar, das bisher noch zu wenig Beachtung erhalten hat. Um das Potenzial besser zur Entfaltung bringen zu können, ist es zunächst notwendig, einen Blick auf einige Spezifika dieser Gruppe zu werfen.

Doch zunächst soll ein Blick auf die allgemeine Datenlage geworfen werden. Die Statistik weist Bildungsinländer seit 1994 als gesonderte Gruppe neben derjenigen der Bildungsausländer auf. Das bedeutet, dass im Zeitverlauf über diese Gruppe statistisch gesehen erst seit kurzem gesicherte Aussagen gemacht werden können. Dass in der Gruppe der Bildungsausländer, insbesondere bei denjenigen aus ehemaligen Anwerbeländern, ein statistisch nicht erfasster, aber unserer Erfahrung nach nicht unerheblicher Teil über Bildungserfahrungen als Pendelmigrant/in im jugendlichen Alter aus Deutschland verfügt, muss dabei leider unberücksichtigt bleiben. Mit dieser Bemerkung soll hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Einteilung in Bildungsin- und -ausländer die Realitäten und Erfahrungsgrundlagen der Studierenden nicht-deutscher Herkunft nicht angemessen wiedergeben kann.

Ferner ist darauf aufmerksam zu machen, dass die aktuelle Datenlage nicht mehr die tatsächliche Repräsentanz von Studierenden nicht-deutscher Herkunft wiedergibt. Aufgrund der erleichterten Einbürgerung nach 1991 und verstärkt durch die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts vom Januar 2001 können wir insbesondere bei jungen Ausländern aus Nicht-EU-Staaten ein vermehrtes Interesse an der deutschen Staatsbürgerschaft feststellen. Wir gehen davon aus, dass vor allem Studierende der Lehramtsfächer, der Medizin und des Faches Jura, die aus der Türkei oder aus einem anderen Nicht-EU-Staat stammen, zu einem großen Teil im Besitz eines deutschen Passes sind. Die Studierenden der genannten Fächer erhoffen sich damit neben anderen Erleichterungen bessere Chancen und gleichberechtigten Zugang mit autochthonen Deutschen auf dem Arbeitsmarkt (Beamtenstatus, Niederlassungsfreiheit).

Grundlage der folgenden Ausführungen sind diverse qualitative und quantitative Untersuchungen zu studierenden Bildungsinländern sowie Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 11) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Grund- und Strukturdaten 1999/2000). Bei den Untersuchungen handelt es sich um eine qualitative Untersuchung der Arbeitsgemeinschaft für angepasste Technologie und entwicklungspolitische Zusammenarbeit (AGATE e.V. 1990) über „Probleme und Perspektiven des Studiums von Frauen aus Entwicklungsländern an Hochschulen der Bundesrepublik“, bei der auch zehn türkische Bildungsinländerinnen in qualitativen Interviews befragt wurden, eine schriftliche Befragung bei 63 Studentinnen türkischer Herkunft an der FU Berlin von Akbulut (Akbulut 1993), eine qualitative Untersuchung von Rita Rosen (Rosen 1997) auf der Basis von 15 Interviews mit türkischen Fachhochschul- und Hochschulstudentinnen in Hessen, eine qualitative Untersuchung zu Migrantenstudenten an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf auf der Basis von 40 Tiefeninterviews mit Studierenden türkischen, griechischen und ex-jugoslawischen Hintergrundes (Alkozei 1998), eine quantitative Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien (BMBW 1994) auf der Basis von 300 Interviews mit türkischen Fachhoch- und Hochschulstudenten im Bundesgebiet, eine weitere quantitative Studie des Zentrums für Türkeistudien (ZfT 1996) über türkische Bildungsinländer an Hochschulen des Landes NRW auf der Basis von 406 Interviews sowie zwei quantitative Untersuchungen des Deutschen Studentenwerks auf der Basis von 2.505 bzw. 2.128 Interviews mit Bildungsin- und Bildungsausländern aller

Länder (BMBF 1996, BMBF 1999). In die Betrachtungen fließt auch eine qualitative Befragung zur Studiensituation von Bildungsinländern aus dem Jahr 2000 ein, die an der Universität Essen mit Lehramtsstudierenden nicht-deutscher Herkunft, Beratungsinstanzen der Universität, Lehrkräften der Universität, Lehramtsanwärterinnen und Lehrerinnen nicht-deutscher Herkunft durchgeführt wurde (Baur/Benholz 2000; Caglayan-Babursah/Chrissou 2000).

Bildungsinländer werden in der 15. Sozialerhebung des Studentenwerks (1999) nicht mehr wie in der 14. den Bildungsausländern, sondern den Deutschen gegenübergestellt. Damit werden sie also nicht mehr im Themenbereich „Ausländerstudium“ verortet. Während dies einerseits der Normalität der multikulturellen Zusammensetzung der Studentenschaft in Deutschland Rechnung trägt, werden andererseits spezifische Kompetenzen eines nicht unerheblichen Teils der Studierenden mit Migrationshintergrund genauso unberücksichtigt gelassen wie spezifische Aspekte ihrer Studiensituation.

1999/2000 machten Bildungsinländer 35,5% der ausländischen Studierenden aus (BMBF 1999/2000). Dabei variiert ihr Anteil je nach Nationalität beachtlich. Der Anteil der Bildungsinländer unter den türkischen Studierenden ist weitaus höher als bei allen anderen Nationalitätengruppen. So hatten 80% der türkischen Studenten im Wintersemester 1999/2000 eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung (Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 1999/2000), dies galt nur für 54% der griechischen und 50% der iranischen Studierenden. Nach Erhebungen des Studentenwerks stammt die Mehrheit der Bildungsinländer aus ehemaligen Anwerbeländern (57%) (15. Sozialerhebung). Die türkischen Studierenden machen mit 30,5% die größte Nationalitätengruppe unter den Bildungsinländern aus, gefolgt von den Kroaten mit 5,8% und den Iranern mit 5,6%.

Wenn der 15. Sozialbericht des Studentenwerks bemerkt, dass der Frauenanteil bei Bildungsinländern um 2% geringer sei als bei deutschen Studierenden so wird bei der Betonung dieser Entwicklung vernachlässigt, dass insbesondere die Frauen im Hochschulbereich deutlich aufgeholt haben. Dies lässt sich anschaulich verdeutlichen anhand der türkischen Studierenden. Während die Zahl der männlichen Studierenden türkischer Herkunft von 1980 bis 1996 um das 2,5fache zunahm, steigerte sich die Zahl der weiblichen Studierenden türkischer Herkunft im gleichen Zeitraum um das 9,5fache (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000).

Anders als etwa studierende Bildungsinländer aus Afghanistan oder Iran, kommen Bildungsinländer aus Anwerbeländern überproportional aus Elternhäusern mit einfachem Schulbildungsniveau. Dagegen ist das Schulbildungsniveau der Eltern von Bildungsinländern aus anderen Staaten im Vergleich zu den deutschen Studierenden wesentlich höher (vgl. 15. Sozialerhebung). Allgemein kann also festgestellt werden, dass sich die spezifische Migrationsgeschichte der Eltern, die als Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen, und von hiesigen Arbeitgebern zur Entlastung von strukturellen Engpässen im Bereich der Arbeitsplätze für un- bzw. angelernte Arbeitskräfte eingesetzt wurden, sich deutlich in der Sozialstruktur der studierenden Bildungsinländer aus Anwerbestaaten niederschlägt. 77% ihrer Eltern sind Arbeiter, dies gilt für nur 17% der deutschen Studierenden. Während 43% der Eltern von Bildungsinländern aus Anwerbestaaten weniger als acht Schuljahre absolviert haben, bzw. ihr Abschluss nicht bekannt ist, ist dies genau der gleiche Prozentsatz von deutschen Studierenden, deren Eltern Abitur bzw. eine sonstige Hochschulreife haben (14. Sozialerhebung 1996, S.22-23). Damit ist festzuhalten, dass die Bildungsinländer aus den ehemaligen Anwerbestaaten – berechnet nach der Stellung der Eltern im Beruf, Einkommen und Bildung der Eltern – zu zwei Dritteln aus Familien mit niedrigem sozialen Status stammen; dies gilt für nur 14% der deutschen Studierenden (ebenda). Dieses Aufwachsen in bildungsfernen Milieus schlägt sich nach Ansicht der Befragten unter anderem darin nieder, dass sie zu Hause auf nur wenig Verständnis für Schwierigkeiten im Studium (Lernhemmnisse, Probleme mit der Studienorganisation, mit dem eigenständigen Abfassen von längeren Hausarbeiten etc.) treffen, da keine Vorerfahrungen in der Familie mit der Institution Universität existieren. Dies bedeutet nicht, dass die Familien nicht bildungsorientiert wären und mit ihren Mitteln auch den Bildungswillen ihrer Töchter unterstützen und fördern (Rosen 1997, S.78-83). Der universitäre Alltag bewegt sich jedoch vollständig außerhalb des Erfahrungs- und Vorstellungshorizontes der meisten Eltern dieser Studierenden, was die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern zwangsläufig einschränkt (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000).

Dieser Hintergrund dürfte in vielen Fällen auch mit dafür verantwortlich sein, dass – und dies bestätigen die vorliegenden Untersuchungen übereinstimmend – Studierende mit Migrationshintergrund in besonders hohem Maße eine nicht-gradlinige Schullaufbahn durchlaufen haben, bevor sie an die Universität kamen. Ihre Bildungsverläufe sind häufig durch so genannte

„gebrochene“ Schulbiographien gekennzeichnet (AGATE 1990, S. 205). Sie kamen über die Haupt- oder Realschule zum Gymnasium, einige mussten im Zuge der Schulformwechsel einzelne Klassen wiederholen. Nur selten weisen Bildungsinländerinnen und -inländer den für deutsche Studierende eher typischen „geraden“ Bildungsweg über Gymnasium oder Gesamtschule auf. Dabei ist festzustellen, dass die Gesamtschule den Schülern mit Migrationshintergrund noch am ehesten einen direkten Bildungsweg ermöglicht (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2001). Die „gebrochenen“ Schulbiographien haben verschiedene Ursachen. Viele türkische Schülerinnen und Schüler, die vor allem in den urbanen Zentren in türkischen Nachbarschaften groß geworden sind, bringen zu Beginn ihrer Schulkarriere kaum Deutschkenntnisse mit. Diese können sie sich in vielen Fällen erst im Verlaufe der Grundschule aneignen, was ihren direkten Zugang zum Gymnasium nach der fünften Klasse behindert. Für sie, aber auch für Migrantinnen und Migranten italienischer oder griechischer Herkunft kommt mitunter erschwerend hinzu, dass einige von ihnen im Verlauf ihrer Schulkarriere mehrere länderübergreifende Schulwechsel bewältigen mussten (Karakaşoğlu-Aydın 2000). Angesichts „gebrochener“ Schulkarrieren und bildungsferner Elternhäuser kann für viele Bildungserfolgreiche eine hohe „Selbstplatzierungsleistung“ festgestellt werden.

Bildungsinländerinnen und -inländer aus Anwerbeländern sind eher bestrebt, ein anwendungsorientiertes Studium zu absolvieren (BMBF 1999). Überproportional häufig werden die Ingenieurs- und die Wirtschaftswissenschaften gewählt, nicht aber Lehramtsstudiengänge, obwohl dies für die Interkulturalisierung der Schule gesellschaftlich wünschenswert wäre. Hier wird nach wie vor auf eine Verwertbarkeit des Studiums sowohl in Deutschland wie auch im Herkunftsland der Eltern, zunehmend aber auch im weiteren europäischen Ausland geachtet. Dies sollte nicht als Unsicherheit hinsichtlich der Entscheidung, in Deutschland leben zu wollen, gewertet werden, sondern als Mobilitätsbereitschaft, eine Eigenschaft, die im Rahmen von Internationalisierung und Globalisierung der Arbeitsmärkte eine Schlüsselqualifikation darstellt und als solche eher gefördert werden sollte. Es mag auch daran liegen, dass staatliche Abschlüsse (Staatsprüfungen) international schwer konvertierbar sind und das Ansehen dieser Berufe – und die spätere Bezahlung sowie die Einstellungschancen – das Lehramtsstudium wenig attraktiv machen. Auch mögen die technischen oder medizinischen Studienrichtungen weniger sprachgebunden erscheinen und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge

zu einer lukrativeren Zukunft führen. Um diese Fragen beantworten zu können, wäre eine Untersuchung der Studienwahlen, Studienabbruch und Berufseinkündigung sowie deren jeweilige Begründungen wünschenswert.

Im Studienverlauf gibt es kaum Unterschiede zu deutschen Studierenden. Bildungsinländer beurteilen allerdings die Kommunikation unter den Studierenden schlechter als die deutschen Studierenden (BMBF 1999). Aus anderen Studien ist abzuleiten, dass insbesondere bei türkischen Bildungsinländern die Kontakte in der eigenethnischen Gruppe intensiver sind als mit den deutschen Kommilitonen (Akbulut 1993, S.41; ZfT 1996, S.71; BMBW 1994, S.118-118). Dies könnte der Hintergrund für diese Einschätzung der Studierenden sein. Eine Begründung für den geringeren Kontakt zu deutschen Studierenden könnte das Gefühl einer gewissen gegenseitigen Fremdheit, die Unsicherheiten in den Kontakten mit sich bringt, sein. Diesen Schluss legt die Tatsache nahe, dass 31% der Befragten in NRW der Ansicht sind, dass sich Deutsche untereinander anders verhielten als ihnen gegenüber (ZfT 1996, S.71). Als Grund gaben 12% an, dass viele deutsche Studierende im Umgang mit den Bildungsinländern „unsicher“ seien (ebenda). Hier existieren offenbar deutliche gegenseitige Berührungsängste, zu deren Abbau die Hochschule mit der Förderung interkultureller Aktivitäten, aber auch gezielter interkultureller Lerngruppen ebenso beitragen könnte, wie auch durch eine bewusste Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen Strukturen in der Hochschule und bei Hochschulangehörigen aller Statusgruppen.

Die Wohnsituation der Bildungsinländerinnen und -inländer ist geprägt durch einen sehr hohen Anteil an Studierenden, die bei ihren Eltern wohnen. Dies gilt insbesondere für Studierende aus Anwerbeländern (42%, vgl. BMBW 1999), entspricht aber nicht deren eigenen Wünschen, so die 14. Erhebung, bei der dies bereits festgestellt wurde. Dort heißt es weiter, die hohen Anteile an „Elternwohnern“ seien „Anzeichen einer unvollständigen Integration. Es ist zu vermuten, dass u.a. traditionelle familiäre Bindungen integrationshemmend wirken“ (BMBW 1996, S.46). Statt derartig kulturalisierende Deutungen vorzunehmen, die nicht zu einer Verbesserung der Studiensituation der Bildungsinländer beitragen können, sollte dieser Befund vielmehr dazu anregen, die finanzielle und die Lernsituation der Studierenden sowie ihre Kontaktmöglichkeiten mit anderen, auch deutsche Kommilitonen und Kommilitoninnen, an Hochschulen durch die Einrichtung entsprechender Lern- und Sozialräume zu verbessern.

Hinsichtlich der Finanzierungssituation ist zwischen Bildungsinländern und -inländerinnen aus Anwerbeländern und aus anderen Staaten zu unterscheiden. Bildungsinländer und -inländerinnen aus Anwerbeländern erhalten häufiger eine Förderung nach BAföG (38% gegenüber 22%). Hier spiegelt sich die Einkommenssituation in Migrantenfamilien aus Anwerbestaaten wider. Die Höhe der monatlichen Einnahmen der Bildungsinländer liegt mit etwas mehr als 1.300 DM sehr nahe an derjenigen der deutschen Studierenden (BMBF 1999, S. 615).

Nicht erhoben wurden in der 15. Sozialerhebung – da sie mit Deutschen gleichgesetzt wurden – die Einschätzung der Sprachkenntnisse und ein möglicher diesbezüglicher Förderbedarf. Dabei zeigen die vorliegenden Studien (Akbulut 1993/BMBF 1994, ZfT 1996, Alkozei 1998), dass insbesondere im fachsprachlichen Bereich Unsicherheiten bestehen und hier besondere Unterstützung gewünscht wird, die sich jedoch an der Hochschule bislang fast ausschließlich an den Bedürfnissen der Bildungsausländer orientiert und aufgrund hoher Gebühren für Bildungsinländer kaum erschwinglich sind. Ebenfalls sind sich die Untersuchungen einig darüber, dass Beratungsbedarf hinsichtlich der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Prüfungstechniken und Studientechniken besteht. Da vor allem in den ersten vier Semestern die Studienorganisation als sehr problematisch empfunden wird, wären hier entsprechende Angebote zu machen.

Ebenfalls nicht erhoben wurden in den beiden Sozialerhebungen Diskriminierungserfahrungen, die ausländische Studierende machen, wie Studien zu türkischen Bildungsinländern beweisen (ZfT 1996). Die Studierenden machen durchaus Erfahrungen mit Diskriminierungen an der Universität, auch wenn diese nicht als sehr gravierend eingeschätzt werden, wie die Zahlen zeigen. Zwar wird zunächst festgestellt, dass 71% die Frage, ob sie als „Ausländer“ besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt seien, mit „Nein“ beantwortete, doch betonten 9% der Befragten, dass sie Diskriminierungen seitens des Lehrkörpers erfahren, etwa in der Schlechterbenotung einer Klausur aufgrund des ausländischen Namens oder in der pauschalen Prämisse der Lehrenden, ausländische Studierende hätten alle sprachliche Probleme, ohne hier zwischen Bildungsin- und -ausländern zu differenzieren (ZfT 1996, S. 70). Auch wenn es sich hier um die subjektive Wahrnehmung von Diskriminierung handelt, also nicht um eine „nachgewiesene“ Ungleichbehandlung, so verweist sie doch auf

ein Problem des Verhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit, das offenbar auch im universitären Milieu seinen Niederschlag findet. Es handelt sich um das Gefühl bei einem Teil der Menschen ausländischer Herkunft, von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft als „nicht-dazugehörig“ bzw. „Problemfall“ betrachtet zu werden.

2. Bildungspolitische Anregungen

Bildungsinländer, gehören zu der relativ kleinen Gruppe von Migrantinnen und Migranten, die im deutschen Bildungssystem erfolgreich waren. Wie einzelne Studien gezeigt haben, verdanken sie diesen Erfolg ihrer Durchsetzungsfähigkeit gegen Zuschreibungen ethnischer und/oder geschlechtsbezogener Art (z.B. gegen die Ansicht von Lehrerinnen: „Ein türkisches Mädchen heiratet ja doch, da lohnt der Besuch der Oberstufe des Gymnasiums nicht.“), ungünstige soziale und ökonomische Bedingungen, eine einseitige sprachliche Förderung in der Schule („monolingualer Habitus“) und elterliche Erwartungen, die zugleich hoch und unspezifisch sind („Selbstplatzierung“). Die Studierenden haben auf diesem Weg spezielle Fähigkeiten erworben, die von erheblichem gesellschaftlichen Nutzen sind: interkulturelle Kompetenzen, Kenntnisse und Reflexion unterschiedlicher Wertesysteme durch ihre Alltagserfahrungen als junge Menschen mit familiärem Migrationshintergrund und die Fähigkeit zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, häufig auch individuelle Zweisprachigkeit. Diese Qualifikationen gilt es an der Universität aufzunehmen und auszubauen. Wir plädieren also für eine Umkehrung der Blickrichtung auf die Problematik, nämlich die Hochschulen, ihre Strukturen und Inhalte mit der Frage zu betrachten, ob sie diese Kompetenzen aufgreifen und dem angemessene Bildungsangebote machen.

Es gibt aber auch und gerade im Bereich der Hochschule, die sehr auf individuelle Leistungen fixiert ist, die Notwendigkeit einer individuellen Förderung von Bildungsinländern. Dies ist um so wichtiger, als es dazu beiträgt, zukünftig mehr Menschen mit Migrationshintergrund auch in akademischen Berufen repräsentiert zu haben. Hier müsste – etwa in Form einer akademischen Bildungslaufbahnberatung – mehr für diejenigen getan werden, die nach einem teilweise schwierigen Schulverlauf den Weg an die Universität gefunden haben, dort jedoch aufgrund mangelnder Vorerfahrungen in Familie und Bekanntenkreis besondere Anfangsschwierigkeiten haben. Im Sinne einer frühzeitig angelegten Bildungslaufbahnberatung wäre es sinnvoll, an gym-

nasialen Oberstufen für Migrantenjugendliche und deren Eltern gezielt Informationsangebote zu machen und Schnupperangebote an den Hochschulen unter Beteiligung von studierenden Bildungsinländern zu machen. Ergänzt werden muss die Betrachtung der individuellen Kompetenzen und Bedarfe der Bildungsinländer durch die Betrachtung der gesellschaftlichen Bedarfe. Die Einwanderungsgesellschaft Deutschland braucht in verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren Personal, das interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen besitzt. Dies gilt insbesondere für die pädagogischen Berufe (Sozialpädagogen, Lehrkräfte), für die öffentliche Verwaltung, die Rechtsprechung (Anwälte, Richter, Rechtspfleger) und den Gesundheitssektor (Geburtshilfe, Allgemeinmedizin, Psychotherapie). Ein zur Zeit stark diskutierter Bereich ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit anderen Religionen als der evangelischen und katholischen Theologie. Bisher gibt es in Deutschland keine Universität, an der muslimische Theologie so entwickelt und erforscht werden kann, dass sie dem europäischen Kontext gerecht wird, und ein Ort für die Ausbildung von muslimischen Theologen, Religionslehrern und für die authentische Begegnung von Nichtmuslimen mit dem Islam in einer Universität existiert nicht.

Ansätze für die inhaltliche Berücksichtigung von Kompetenzen und Bedarfen aufgrund der Einwanderungssituation der Bundesrepublik Deutschland gibt es an einzelnen Universitäten; sie müssten jedoch systematisch evaluiert und ausgebaut werden. Als Beispiele im sprachlichen Bereich können die Türkischlehrerinnenausbildung an der Universität Essen gelten, wo für das Lehramt Türkisch in der Sekundarstufe II ausgebildet wird (drei Professuren, eine Assistentur, zwei wissenschaftliche Mitarbeiterstellen, ca. 300 Studierende) und in Hamburg, wo für das Lehramt Türkisch in der Grund- und Mittelstufe sowie die Oberstufe ausgebildet wird (Lehrbeauftragte, ca. 20 Studierende). Weitere Angebote sind Studiengänge oder Studienschwerpunkte in Deutsch-als-Fremdsprache/Zweitsprache, hier jedoch häufig nicht in der Lehrerbildung, sondern für den außerschulischen und außerhalb Deutschlands gelegenen Bildungssektor. Die Verankerung von Studienangeboten zur interkulturellen Bildung in den Lehramts-, Diplom- und Magister-Studiengängen, vor allem aber in den der Sozialpädagogenausbildung an den Fachhochschulen, ist noch kaum gelungen (Angebote der Länder zur Lehrerbildung vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001). Neben dem bereits erwähnten Desiderat „Islamische Theologie“ bestehen weitere bei den mitgebrachten

Sprachen der Einwanderer („Herkunftssprachen“), vor allem, wenn sie künftig in den Schulen im Zusammenhang mit einer Erziehung zur Zweisprachigkeit gelehrt werden sollen: Kurdisch, modernes Persisch, die Sprachen Afrikas usw. Erwähnt werden muss wohl kaum, dass die Didaktik der Zweisprachigkeit, d.h. die Problematik von Inhalt und Methode einer koordinierten sprachlichen Förderung zweisprachiger Kinder und die Befähigung aller Kinder, in mehrsprachigen Situationen zu lernen, in Deutschland weder ausreichend erforscht, noch gelehrt wird.

Unter dem Aspekt der Internationalisierung der deutschen Hochschulen wird in der Regel nicht auf die ausländischen Studierenden geschaut, die Bildungsinländer sind. Um die Studienstandorte attraktiver für Studierende zu machen, die aus dem Ausland kommen, werden vielmehr englischsprachige Studiengänge oder Hochschulen eingerichtet, in deutschsprachigen Studiengängen werden Möglichkeiten eröffnet, Prüfungsleistungen in englisch zu erbringen und einzelne Lehrveranstaltungen werden in englischer Sprache angeboten. Begleitend werden Tutorenprogramme und Beratungsagenturen eingerichtet. Diese Maßnahmen wären in zwei Richtungen zu überprüfen: zum ersten könnten Bildungsinländer mit ihren interkulturellen Erfahrungen und Fähigkeiten daran beteiligt werden, indem sie solche Programme mit planen und durchführen. Auf der anderen Seite müssten auch für sie spezielle Unterstützungsangebote gemacht werden, insbesondere Kurse in Deutsch-als-Zweitsprache für die Wissenschaftssprache Deutsch (vor allem für geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge, in denen Schriftsprache eine herausragende Bedeutung hat), Coaching- und Laufbahnberatungsprogramme sowie Angebote in den Herkunftssprachen als Wissenschaftssprachen, denn der weitgehende Verzicht auf die Alphabetisierung in den Herkunftssprachen in der Grundschule hat zur Folge, dass diese Sprachen von den mündlich zweisprachigen Studierenden nicht im wissenschaftlichen Kontext genutzt werden können.

Deshalb ist als letzter Punkt die Unterstützung der Mobilität dieser Studierenden durch Austauschprogramme ein wichtiges Ziel. Auch sie haben ein Interesse daran, einige Semester in den USA oder Australien zu studieren. Solche Phasen des Auslandsstudiums könnten jedoch auch in den Herkunftsländern der Familien dieser Bildungsinländer liegen, damit ihre Zweisprachigkeit angemessen genutzt und ausgebaut werden und in einer späteren beruflichen

Praxis im In- oder Ausland genutzt werden kann. Eine Einbeziehung der Türkei in das PAD-Programm für „assistant teacher“ wäre hierfür ein möglicher und wichtiger Schritt.

Und schließlich sollten wir alles dafür tun, dass es durch mehr Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund nicht nur in den Schulen, sondern auch unter den Dozenten und Dozentinnen an den Hochschulen Vorbilder für den Bildungserfolg von Migrantenkindern gibt

Das Beispiel der Universität Essen

Abschließend soll hinsichtlich einiger Modelle an der Universität Essen ein exemplarischer Blick in die Praxis getan werden. Die Universität Essen hat 22.079 Studierende, darunter 2.888 ausländische Studierende. Von ihnen sind 1832, also 63,4%, Bildungsinländer. Damit liegt sie weit über dem Bundesdurchschnitt, was zum einen sicherlich mit dem Anteil an Fachhochschulstudiengängen zusammenhängt, über die Essen verfügt, aber auch mit dem Standort im Ruhrgebiet, wo viele Migrantinnen und Migranten leben.

In Essen hat sich die Verknüpfung eines Studiengangs, der das Potenzial der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nutzt und ihre Handlungskompetenzen im Hinblick auf eine gesellschaftliche Gleichstellung erweitert, als ein gangbarer und sinnvoller Weg erwiesen, mehr Studierende mit Migrationshintergrund für das Lehramt zu interessieren. Das Prinzip in Essen besteht darin, dass das Lehramt Türkisch für die Sekundarstufe II mit mindestens einem weiteren Studienfach kombiniert, als regulärer Teil der Lehrer und Lehrerinnenausbildung an der Hochschule angeboten wird. Leider existiert das Angebot derzeit nur für die Migrantensprache Türkisch und nur für die Sekundarstufe, ohne Zweifel wäre Bedarf, die Sprachen auszuweiten und auch die Schulstufen Primarstufe und Sekundarstufe I mit einzubeziehen. Derzeit verfügt das Studienfach über 324 Studierende. Betreut wird das Lehrangebot derzeit von drei Professoren/innen, einer Lektorin, zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern und einigen Tutoren. Bis auf einen deutschen wissenschaftlichen Mitarbeiter ist der Lehrkörper ausschließlich türkischer Herkunft, wodurch sich der Anteil von Lehrenden mit nicht-deutschem Hintergrund an der Universität deutlich erhöht hat (vgl. hierzu: Huber 1998).

Auch der Zusatzstudiengang Interkulturelle Pädagogik (derzeit ca. 300 Studierende, darunter auch zahlreiche Bildungsinländer), der Lehramts-

studierenden nach dem ersten Staatsexamen als Zusatzqualifikation offen steht, und die Kenntnis mindestens einer Migrantensprache zur Pflicht macht, ist ein Angebot, das den Stellenwert von Qualifikation in diesem Bereich, die an immer mehr Schulen nachgefragt wird, in der Region deutlich macht. Anders als an anderen Universitäten ist in Essen darüber hinaus die Lehreinheit ‚Interkulturelle Pädagogik‘ sowohl in die Lehrerausbildung als auch in den Hochschul- wie Fachhochschuldiplomstudiengang Pädagogik eingebunden. Im Diplombereich ist Interkulturelle Pädagogik als Studienrichtung bzw. weiteres sozialwissenschaftliches Fach zu studieren. Zunehmend wird dieses Studienangebot von jungen Migrantinnen und Migranten angenommen, die keine Schwierigkeiten haben, sich nach dem Abschluss auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, da die Nachfrage nach multikulturellen Teams insbesondere im Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik sehr hoch ist.

Bei einer Bestandsaufnahme der Förderangebote der Universität Essen für ausländische Studierende, zu der auch eine Umfrage unter Bildungsinländern gehörte, konnten wir feststellen, dass auch die Universität Essen ihr spezielles Beratungsangebot überwiegend auf Bildungsausländer konzentriert. Bildungsinländer werden überwiegend an die allgemeinen Beratungsangebote weitergeleitet (Baur/Benholz 2000). Allerdings existiert speziell für türkische Bildungsinländer eine Schreibwerkstatt mit dem Namen ‚Yaziwerkstatt‘. Dies ist eine Modellmaßnahme, die der „Beseitigung von Schreibdefiziten und Vermittlung von Schreibkompetenz im Deutschen für türkische Studierende“ dient. In den Sprechstunden, die eine Sprachwissenschaftlerin türkischer Herkunft abhält, werden türkischen Studierenden Hilfestellungen beim Verfassen von Hausarbeiten, bei der Klausurvorbereitung etc. gegeben. Ähnliche Einrichtungen wären auch für andere Universitäten vorstellbar.

Ergebnis einer Umfrage unter Lehramtsstudierenden ausländischer Herkunft (Baur/Benholz 2000, Caglayan-Babursah/Chrissou 2000) war unter anderem ein Informationspapier „Leitfaden für Studienanfänger ausländischer Herkunft“ über die Angebote für ausländische Studierende. Dieser dient nicht nur der Information von Studienanfängern sondern gleichzeitig auch den Lehrenden als Hilfe zur Beratung von Studierenden und als Vernetzungsgrundlage für die verschiedenen Beratungsangebote der Universität.

Erwähnt werden soll ebenfalls in diesem Zusammenhang ein erfolgreiches Förderprojekt, das in Essen bereits seit 26 Jahren besteht. Es handelt sich um den „Förderunterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an der Universität Essen“. Hier erhalten Schüler nicht-deutscher Herkunft Förderunterricht und Schullaufbahnberatung durch Lehramtsstudierende und feste Angestellte der Universität Essen. Viele von ihnen sind selbst aus Migrantenfamilien, manche sogar ehemalige Teilnehmer des Förderunterrichts. Dieses Projekt geht über die Möglichkeit für Schüler und Schülerinnen zur Teilnahme an einem für sie kostenlosen Förderunterricht weit hinaus. Da der Unterricht in den Räumen der Universität stattfindet, in die die Kinder teilweise auch von den Eltern begleitet werden, können hier Schwellenängste gegenüber der Institution Universität abgebaut werden. Die Studierenden unterschiedlichster Herkunft lernen den ersten Umgang mit Schülern und der didaktisch sinnvollen Vermittlung von Lehrstoff. Die Schüler wiederum erleben Nicht-Deutsche nicht nur in der Funktion als Lernende sondern auch als Lehrende. Das Modell wird mittlerweile von Universitäten im gesamten Bundesgebiet nachgefragt, in Bielefeld und Duisburg hat man sich bereits entschlossen, es zu adaptieren.

Literatur

- Akbulut, Nazire:** „Zur aktuellen Lage türkischer Studentinnen an der Freien Universität Berlin: Lebensbedingungen, Eigenbild, Vorurteile. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Kommission der Nachwuchswissenschaftlerinnen der FU Berlin“, in: Interkulturell, Kulturen in Europa, Heft 1/2/3, Jahrgang 1993, S. 235-255.
- Alkozei, Mohammad Taufiq:** Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Düsseldorf 1998.
- Arbeitsgemeinschaft für angepasste Technologie und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit (AGATE e.V.) (Hrsg.):** Probleme und Perspektiven des Studiums von Frauen aus Entwicklungsländern an Hochschulen der Bundesrepublik“, unveröffentlichte Studie, erstellt im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, Aachen 1990.
- Baur, Rupprecht S./Benholz, Claudia:** Bericht über das Projekt „Qualifizierung von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund“, herausgegeben vom Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung, Universität Essen, August 2000.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):** Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland, Reihe Studien Bildung Wissenschaft 113, Bonn 1994.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn 1996.

-
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Ergebnisse der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System (vgl. auch www.studentenwerke.de) Bonn 1999.
- Caglayan-Babursah, Sükran/Chrissou, Marios:** „Qualifizierung von Studierenden mit Migrationshintergrund“, in: Deutsch Lernen 1/2000, S. 32-43.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz:** „Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1998 – 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster 2001.
- Huber, Emel:** „Lehramtsstudiengang Türkisch“, in: Zeitschrift für Türkeistudien, 2/1998, S. 273-278.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin:** „Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer“, in: Attia, Iman/Marburger, Helga (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen, Frankfurt am Main 2000, S. 101-126.
- Dies.:** „Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem“, in: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen, Weinheim und München 2001, S.273-302.
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Haralds/Kreidt, Ulrich:** „Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien“, Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, Nr.5, S.753-771.
- Rosen, Rita:** Leben in zwei Welten, Migrantinnen und Studium, Frankfurt am Main 1997.
- Schnitzer, Klaus:** Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999 (siehe auch unter www.studentenwerke.de).
- Universität Essen (Hrsg.):** Studierendenstatistik Wintersemester 1999/2000.
- Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.):** Der Studienwahlprozess bei türkischen Bildungsinländern an Hochschulen des Landes NRW, Opladen 1996.

Dr. Yasemin Karakaşoğlu-Aydın
Universität Essen · Fachbereich 2
Universitätsstr. 11 · 45117 Essen
Tel. (0201) 183-2173 · Fax (0201) 183-3755
Yasemin.Karakasoglu@uni-essen.de

Professor Dr. Ursula Neumann
Universität Hamburg · Institut für International und
Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8 · 20146 Hamburg
Tel. (040) 42863-5750 · Fax (040) 42863-5840
Neumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Manuel Campos

Aus- und Weiterbildung der Migrantinnen und Migranten: Reichtum entdecken – Defizite beseitigen – Zukunft sichern



Unter dem Motto „Qualifikation sichert Arbeitsplätze“ initiierte die IG Metall vor 4 Jahren eine Informations- und Überzeugungskampagne unter ihren 300.000 ausländischen Mitgliedern. Ziel war eine so konkret wie möglich dargestellte Perspektive der Entwicklung hinsichtlich Anforderungen und Bedingungen an Fähigkeiten und Kompetenzen in der Arbeitswelt aufzuzeigen, um auf dem Arbeitsmarkt von Morgen bestehen zu können.

Durch den Einsatz von Multiplikatoren und Vorbildern war es uns möglich, viele der Betroffenen über die Notwendigkeit zum eigenen Handeln zu überzeugen. Wichtig war für uns, sie einerseits von ihren vorhandenen sprachlichen, beruflichen und sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen zu überzeugen und als eigenen Reichtum und Potenzial zu betrachten. Andererseits, angesichts der erwarteten Entwicklung, sie für notwendige weitere Schritte in der Fort- und Weiterbildung zu gewinnen.

Der zweite Schritt unserer Kampagne stand unter dem Motto „Qualifikation ist Integration“. Kernziel dieser zweiten Kampagne war die Mobilisierung der Mitglieder zur Selbststeuerung der notwendigen Schritte, die sie – als Betroffene, Initiatoren oder Multiplikatoren – im eigenen Betrieb oder außerhalb ihres Betriebes, in Kooperation mit mehreren Institutionen und Organisationen tun müssen, um konkrete Angebote für Weiter- und Fortbildung aufzustellen, zu fordern und zu organisieren. Als Hilfe zur Selbsthilfe.

Der juristische Rahmen wurde vermittelt, die Ist-Situation sollte anhand von analytischen Methoden ermittelt werden. Es wurden Umsetzungs- und Kooperationswege aufgelistet, über nationale und europäische Fördermöglichkeiten informiert und gelungene Beispiele gezeigt. Inzwischen laufen eine Reihe von Initiativen und konkrete Projekte in mehreren Betrieben.

Die hier zur Diskussion stehenden Vorschläge und Empfehlungen gehen in dieselbe Richtung und werden von der IG Metall selbstverständlich geteilt und unterstützt.

Verbunden mit der Forderung nach einer Selbststeuerung der Lernenden, der Durchsetzung einer neuen Lehr- und Lernkultur, einer ständigen informativen und beratenden Begleitung der Adressaten und der Überzeugung, dass Wissen – als vorhandener oder zu schaffender Reichtum – die beste Grundlage für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung und Zukunft darstellt, stimmen uns diese Empfehlungen voller Hoffnung. Wenn sie umgesetzt werden und die Rahmenbedingungen für die Inanspruchnahme von Weiterbildung vertraglich fest verankert werden.

Das Hauptproblem bei der Umsetzung von ermitteltem Bedarf und erarbeiteten Vorschlägen liegt nach unseren Erfahrungen auf vier Ebenen:

1. Die Unternehmer zeigen mangelnde Bereitschaft, in ihre Arbeitskräfte zu investieren und ihren eigenen Zukunftsbedarf an qualifiziertem Personal langfristig durch gezielte Personalplanung zu sichern.
2. Betriebsräte und Personalvertretung sind nicht genügend vorbereitet, um Initiativen der Betroffenen zu unterstützen und ihre eigenen Mitbestimmungsrechte bei solchen Maßnahmen in Anspruch zu nehmen.
3. Betroffene zweifeln entweder ihre Fähigkeit zum Weiterlerner an oder erfahren nicht die notwendige Beratung, Begleitung und Unterstützung, insbesondere durch Hinweise auf die weiteren Perspektiven, die sich ihnen dabei öffnen würden.
4. Ausbildungshemmnisse stellen auch oft die Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung dar; z.B. Einstellungstest, Prüfungen usw. insofern sie Vorurteile und Diskriminierungen beinhalten und die unterschiedlichen Voraussetzungen ausländischer Bewerberinnen und Bewerber nicht berücksichtigen.

Um über das Thema Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten zu reden, die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen und die notwendigen Forderungen zu stellen, müssen wir davon ausgehen, dass die ersten Grundbedingungen für die Bildung funktionieren müssen: Kindergarten, Schule, Ausbildung. Wer keine solide schulische Bildung erhält, wird später zum

Spielball des Arbeitsmarktes. Wenn die Eingewanderten und ihre Kinder die Möglichkeit zur Grund- und Ausbildung nicht eingeräumt kriegen, dann werden sie später zur Weiterbildung unfähig sein. Politik und Wirtschaft müssen hier ihre Aufgabe übernehmen.

Eine besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang auch das Engagement des Elternhauses, die Akzeptanz der Gesellschaft und der politisch angebotene Rahmen.

Die Förderung der Chancengleichheit oder die Minderung der Chancenungleichheit darf deswegen nicht als moralische oder karitative Aufgabe angesehen werden. Sie ist vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ersten Ranges, die von mehreren Akteuren abgestimmt und umgesetzt werden muss.

Allerdings reden wir hier besonderes über eine Personengruppe, die zum großen Teil den Bereich der vorberuflichen Bildung und beruflichen Erstausbildung längst verlassen hat, was die eigene Situation im Rahmen der Weiterbildung nicht einfacher macht.

Aufgrund vorausgehender schulischer und biografischer Erfahrungen müssen viele von ihnen „an die Hand“ genommen werden; so tief ist der Zweifel an der eigenen Fähigkeit, so groß ist die Angst neue Wege zu gehen, bzw. so stark ist der Zweifel an die ihnen gemachten Vorschläge zur Weiterbildung. Insbesondere die ältere Generation hält noch teilweise „Rotations- und Rückkehrpläne“ im Kopf, und verlagert die Notwendigkeit des Lernens auf die nachkommende Generation.

In diesem Kontext ist ständige Überzeugungs- und Informationsarbeit die wichtigste Aufgabe. Sie setzt allerdings eine entsprechende Sensibilität, das Wissen um lebensgeschichtliche und erwerbsbiografisch bedingte Besonderheiten von Migrantinnen und Migranten bei den politisch Verantwortlichen voraus – bei den personalpolitisch Verantwortlichen in den Betrieben ebenso wie bei Experten der Arbeitsverwaltung und Beratung usw. Deshalb müssen die Betroffenen und Adressaten der Weiterbildung in die Vorbereitung und Entwicklung der Bildungspläne einbezogen und in Kontakt gebracht werden mit denen, die sie in die Praxis umsetzen. Erst über das wechselseitige Verständnis wird es Verantwortlichen und Betroffenen ermöglicht, die Perspektiven zu entwickeln

und damit einen Beitrag im Sinne der Interkulturalität zu leisten und die vorgesehenen Schritte der Umsetzung aus Überzeugung anzugehen.

Lange Zeit wurden ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer allein über ihre Defizite in Sprache und Beruf angesprochen oder ermahnt. Selten jedoch wurden ihre Fähigkeiten und Aufbaumöglichkeiten ermuntert auf der Basis dessen, was sie schon wissen und können und an spezifischen Erfahrungen, die sie aus einem anderen kulturellen Zusammenhang mitbringen. Lernen weiter zu lernen, soll das Motto für sie sein.

Die Migrantinnen und Migranten müssen erfahren, dass ihnen das Recht auf Unterschiedlichkeit garantiert und eine Offerte der politischen Gleichstellung gemacht wird, aber gleichzeitig die Durchsetzung der Gleichbehandlung politisch ernst gemeint ist.

Darüber müssen Arbeitgeber und Gewerkschaften miteinander reden und kooperieren, ohne Politik und Gesellschaft – insbesondere was die Schaffung der zusätzlichen Rahmenbedingungen angeht – aus ihrer Verantwortung zu entlassen.

Nach einer Untersuchung der IG Metall sind die Chancen an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen abhängig von fünf Faktoren, so eine Befragung in Südwestdeutschland: Alter, Geschlecht, Nationalität, Qualifizierungsniveau und Betriebsgröße.

Das heißt: Angebote für un- und angelernte Arbeiter, für ausländische Arbeitnehmer in Kleinbetrieben und für Frauen ist eine kaum erreichbare Realität. Die enorme Zahl der arbeitslosen Migrantinnen und Migranten, die keine berufliche Ausbildung aufweisen, ist ein Zeichen davon und zeigt, welche verfehlte Ausbildungs- und Weiterbildungspolitik und welche Versäumnisse es bei der beruflichen Weiterbildung in der Vergangenheit in Deutschland gab.

Nach unseren Untersuchungen, können nicht einmal ein Drittel der Arbeitnehmer heute eigene Weiterbildungswünsche einbringen und nur in 38% der Betriebe gibt es eine systematische Qualifizierungs- und/oder Personalplanung. 70% der Arbeitnehmer in der Metallbranche kümmern sich selbst um ihre berufliche Weiterbildung außerhalb des Betriebes, ohne betriebliche

Unterstützung in Form von Beratung, Planung und Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen.

Die rund 34 Milliarden Mark, die nach Erhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft von den Arbeitgebern 1995 für Weiterbildung ausgegeben wurden, ergeben einen Durchschnittsbetrag pro Beschäftigten von 1.670 DM. Zieht man die Fortzahlung der Entgelte davon ab, dann bleiben für die eigentliche Bildungsmaßnahme ganze 603 DM pro Kopf übrig, inklusive Reisekosten. Mit diesem Betrag kann man nicht von Weiterbildung, höchstens von „Einbildung“ reden.

Wenn weiterhin von uns festgestellt wird, dass 80% der Beschäftigten sich für tarifvertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung aussprechen, wie das Forschungsinstitut polis ermittelt hat, dann müssen wir als IG Metall entsprechend handeln.

Daraus entstehen für uns auch folgende Forderungen:

1. Eine novellierte Betriebsverfassung muss ein Initiativrecht für Betriebsräte aufnehmen, damit die Aktivierung betrieblicher Lernprozesse verbindlicher und vorausschauender geschieht.
2. Die Weiterbildung und Qualifizierung sind in zukünftigen Tarifverträgen mit aufzunehmen, damit Zeit und Geld in der Arbeit auch für die Perspektive des Einzelnen bereit stehen.
3. Die Aufwendungen der Betriebe für die Weiterbildung sind zu steigern, gerechter zu verteilen und diese Form der Personalentwicklung verstärkt in einen individuellen und betrieblichen strategischen Zusammenhang zu stellen.
4. Die Angebote müssen sich an den Interessen der Beschäftigten – also an persönlicher Entwicklung und Bildung – orientieren.
5. Sie müssen auf die vorhandenen sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Einwanderer aufbauen.
6. Die Weiterbildung muss auch den Beschäftigten in Klein- und Mittelbetrieben durch betriebliche und überbetriebliche Beratung und Unterstützung erreichen.
7. Die Umsetzung dieser Forderungen setzt eine Qualifizierung und Sensibilisierung der politisch Verantwortlichen in Betrieb und Gesellschaft für

die Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Migrantinnen und Migranten, aber auch zur Wahrnehmung und Nutzung ihrer besonderen Potenziale voraus.

Die Aus- und Weiterbildung ist eine Aufgabe, für die alle Verantwortung übernehmen müssen. Jeder Einzelne, aber erst recht die Unternehmen. Die Weiterbildung muss in Zukunft deswegen nicht nur als Pflicht, sondern auch als Recht angesehen werden.

Wir sind davon überzeugt, dass die Regelung der Weiterbildung nicht durch den Markt über Angebot und Nachfrage erfolgen darf. In diesem Fall hätten Migrantinnen und Migranten kaum eine Chance. Deswegen brauchen wir vielmehr dringend verbesserte gesetzliche Mitbestimmungsmöglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung. Wir brauchen dringend tarifvertraglich geregelte Anspruchsmöglichkeiten für den Einzelnen, die auch einklagbar sind. Wir müssen das Thema jeden Tag im Betrieb ansprechen und die Arbeitnehmer dazu bewegen, selbst aktiv zu werden.

Dabei sollen uns folgende Forderungen helfen:

1. Personalentwicklungskonzepte sind als wirtschaftliche Angelegenheit und Investition anzuerkennen. Die Betriebsräte müssen Gestaltungsrechte für Maßnahmen zur Weiterbildung der Migrantinnen und Migranten erhalten, gerade im Rahmen von Vereinbarungen zu Sozialplänen und zum Interessenausgleich.
2. Um rechtzeitig aktiv und konstruktiv zugunsten der im Betrieb anwesenden Migrantinnen und Migranten agieren zu können, müssen die Vertretungsorgane umfassende Informationen über betriebliche Entwicklungen, wie Betriebsänderungen, Änderungen der Arbeitsorganisation, Einführung neuer Arbeitsmethoden oder Fertigungsverfahren und ihre Konsequenzen für die berufliche und betriebliche Bildung der Betroffenen bekommen.
3. Alle beruflichen Entwicklungsprozesse und damit verbundene berufliche Erfahrungen der zugewanderten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind als Teil beruflicher (Weiter-) Bildung anzuerkennen. Dies gilt sowohl für Formen herkömmlicher Weiterbildung als auch für arbeitsplatznahe Qualifizierung und informelle wie formelle Kompetenzentwicklung.

-
4. Die im Herkunftsland erworbenen allgemeinen und beruflichen Qualifikationen und ihre Abschlüsse müssen regelmäßig anerkannt werden. Dadurch werden negative Konsequenzen beim Zugang zur Weiterbildung und zum Studium vermieden, bis hin zu Arbeitslosenstatistiken, wo viele als ungelernte Arbeitskräfte eingestuft werden.
 5. Die Migrantinnen und Migranten müssen eine aktive Rolle bei der Ermittlung ihrer Qualifikationsanforderungen und -bedürfnissen erhalten. Dazu gehört ein konkretes Mitspracherecht bei der persönlichen und beruflichen Perspektive.
 6. Bei der betrieblichen Bildungsplanung muss eine beteiligungsorientierte Bedarfsermittlung zur beruflichen Qualifizierung der Einwanderer stattfinden.
 7. Die spezifischen Bildungsinteressen aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Ansprüche auf konkrete Weiterbildungsmaßnahmen sind in Tarifverträgen grundsätzlich zu sichern und in der praktischen Umsetzung in Betriebsvereinbarungen auszugestalten.
 8. Unter individueller Beteiligung der Betroffenen ist in den Unternehmen für alle Beschäftigten eine berufliche Entwicklungsperspektive zu erarbeiten. Das sichert die individuellen Entwicklungschancen und trägt auch zur Unternehmensentwicklung bei.
 9. Um die Entfaltung von Fachkompetenz, Kreativität, Erfahrung und Kooperationsfähigkeit auch der Einwanderer stärker zur Geltung zu bringen, sind in Tarifverträgen entsprechende Regelungen zu treffen. In jährlichen Vereinbarungen sollen individuelle Weiterbildungspläne zur beruflichen Entwicklungsplanung festgelegt werden und insbesondere die Gruppe der Einwanderer eine intensivere Förderung erhalten.
 10. Jeder Beschäftigte muss ein Recht auf unbezahlte befristete Arbeitsunterbrechung und Teilzeit zum Zweck der Weiterbildung erhalten.
 11. Mittels eines paritätisch besetzten Bildungsausschusses muss ein aktives Weiterbildungsmanagement im Betrieb initiiert, unterstützt und professionell betrieben werden.
 12. Die Möglichkeit von Selbstlernzentren im Betrieb soll stärker auch während der Arbeitszeit angeboten werden. Dadurch können Ängste und Scham stärker abgebaut werden. Durch persönliche Begleitung kann nach und nach das Interesse an Weiterbildung verstärkt werden.
 13. Erfahrungen in Zentren und Vereinen von Eingewanderten bei Projekten für das Erlernen der deutschen Sprache haben sich als sehr positiv für den Abbau von Ängsten, insbesondere bei Frauen und älteren Menschen erwie-

sen. Ein ihnen bekanntes Milieu stärkt den Willen zum Lernen, worauf die Weiterbildung später aufbauen kann.

14. Wichtig ist auch die Schulung und Vorbereitung des Aus- und Weiterbildungspersonals. Sie müssen interkulturell geschult und ausgebildet werden.
15. Kampagnen zur Weiterbildung, aber auch die Darstellung von Vorbildern und erfolgreich geschulten Personen, sollen in den ausländischen Medien präsentiert und bekannt gemacht werden. Dort können Hinweise für Weiterbildungsmöglichkeiten – insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe – angeboten werden.
16. Die Industrie- und Handwerkskammern sollen dringend darüber nachdenken, inwieweit ein (nicht minderwertiger) Abschluss oder eine Meisterprüfung in den gängigen Sprachen der Eingewanderten – insbesondere für diejenigen, die bereits durch Firmengründungen Arbeitsplätze selbst geschaffen haben – angeboten werden soll, verbunden mit einem zusätzlichem Angebot für das Erlernen der deutschen Sprache. Das wäre eine weitere Tür für Weiterbildungsmaßnahmen.

Wenn die Vorschläge durch einen gesetzlichen und tarifvertraglichen Rahmen gestützt, Einwanderer über die Notwendigkeiten sensibilisiert, Arbeitgeber über die Fähigkeiten von Einwanderern informiert und die Sozialpartner von der Möglichkeit und Notwendigkeit des gemeinsamen Handelns überzeugt werden, dann sind wichtige Voraussetzungen für eine zukunftsweisende und zukunftssichernde Reform im Rahmen der Weiterbildung der Migrantinnen und Migranten in Deutschland geschaffen. Eine erfolgreiche Umsetzung institutionalisierter Qualifizierungsansprüche setzt gleichzeitig eine entsprechende Qualifizierung von Personalverantwortlichen und Aus- und Weiterbildungspersonal für die unterschiedlichen Problemlagen und Perspektiven einzelner Personengruppen voraus – ob es zum Beispiel Männer oder Frauen sind, jüngere oder ältere Beschäftigte oder eben auch Deutsche und/oder Ausländer.

Weil die IG Metall nicht nur Forderungen an andere stellt, sondern sich selbst in die Pflicht nimmt, möchte ich kurz über ein Kooperationsprojekt „Berufliche Zukunftsberatung“ berichten, das wir im Herbst 2001 beginnen wollen und bis 2003 als neues Leistungsangebot für unsere Mitglieder anbieten wollen. Dieses neue Leistungsangebot der IG Metall besteht zunächst aus 6 Bausteinen im Bereich der beruflichen Zukunftsberatung:

-
1. *Das Handbuch berufliche Kompetenzentwicklung der IG Metall*
Ein Arbeitsordner in dem alle wichtigen Dokumente des Arbeitslebens gesammelt werden, auch als Einleitung zur Erfassung und Strukturierung der eigenen beruflichen Stärken und Schwächen.
 2. *Die qualifikatorische und berufliche Potenzialanalyse*
Ca. 200 persönliche Fragen sollen helfen eine individuelle Stärken- und Schwächenanalyse zu erstellen.
 3. *Die Weiterbildungs-Check-Liste*
Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelte und praxiserprobte Checkliste kann durch eine entsprechende Kooperation angeboten werden.
 4. *Die Informationen und Kontakte über berufliche Auslandsaufenthalte*
Informationen, Tipps, Adressen und Fördermöglichkeiten zeigen, wie ein beruflicher Auslandsaufenthalt organisiert werden kann.
 5. *Der regionale Weiterbildungsatlas*
Er soll den Mitgliedern Informationen über einschlägige Weiterbildungsangebote in ihrer Region geben.
 6. *Das zentrale oder regionale Weiterbildungs-Telefon*
Eine entsprechende Hotline kann zentral in Frankfurt oder in den Bezirken bzw. in Verwaltungsstellen eingerichtet werden und allgemeine Weiterbildungsinformationen geben.

Wegen personeller und finanzieller Engpässe will die IG Metall das Angebot im Rahmen von Kooperationsstrukturen aufbauen. „BiBB“, „geva-Institut“ und „Carl-Duisberg-Gesellschaft“ sind einige der Partner. Das Pilotprojekt wird im NRW und in Stuttgart bei einigen unserer Verwaltungsstellen starten.

Die Umsetzung der hier aufgestellten Forderungen wird sicherlich, durch den Abschluss des ersten Tarifvertrages zur Weiterbildung zwischen IGM und Arbeitgeberverband Südwestmetall einfacher werden. Auch viele ausländische Mitglieder der IG Metall haben dafür gekämpft. Nun erhalten ca. 820.000 Beschäftigte einen Anspruch auf regelmäßige Gespräche über Qualifikationsnotwendigkeiten und -wünsche. Eine paritätisch besetzte Kommission soll Weiterbildungsprogramme für ungelernte und ältere Arbeitnehmer entwickeln, wovon insbesondere ausländische Arbeitnehmer profitieren können. Die Kommission soll außerdem kleinen und mittleren Betrieben mit Rat und Tat zur Seite stehen. Viele ausländische Arbeitnehmer verrichten langjährige

Fließbandarbeit. Für sie sind tarifvertraglich geregelte Aufstiegsmöglichkeiten vorgesehen. Bei Besetzung von gleich oder höherrangigen Arbeitsplätzen sollen sie besonders berücksichtigt werden.

Die Verwirklichung dieser Vorschläge, Forderungen und Ergebnissen würde die Kosten der Integration wesentlich minimieren und ein friedlicheres Zusammenleben – sogar auf einem höheren Niveau – durch mehr Akzeptanz und Respekt ermöglichen.

Im Bereich der Weiterbildung können die Empfehlungen vom Forum Bildung wie folgt zusammengefasst werden:

- Zugewanderte über Erhöhung ihrer Chancen durch Bildung und Weiterbildung überzeugen
- Erwerb der deutschen Sprache als Voraussetzung für Weiterbildung
- Schaffung von Angeboten durch Betriebe und Gewerkschaften
- Ständige Überzeugungs- und Informationsarbeit notwendig
- Angebote auf Zielgruppen orientieren
- Gewinn für Betriebe und Kammern im internationalen Kontext durch Beschäftigung von Zuwanderern unterstreichen
- Nutzung der vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten vor Ort
- Ausbildung und Einstellung von Zuwanderern im Öffentlichen Dienst
- Information und Beratungsangebote müssen funktionieren
- Systemverbindungen zwischen Kindergarten, Schule und Ausbildung in den Medien der Zuwanderer darstellen
- Angebote der Fort- und Weiterbildung in den Medien anpreisen
- Individuelle und persönliche Ansprache durch Berater
- Vorbilder für Zielgruppen in der Beratung und Information einbinden.

Manuel Campos

IG Metall Vorstand · Leiter der Abteilung Ausländische Arbeitnehmer

Lyoner Straße 32 · 60528 Frankfurt a. M.

Tel. (069) 6693-25 25 · Fax (069) 6693-23 11

Manuel.Campos@igmetall.de



Zusammenfassung der Ergebnisse und Statements

Wolfgang Fehl: Meine Damen und Herren, wir begrüßen nun sehr herzlich hier Frau Professor Süssmuth als Vorsitzende der Unabhängigen Kommission Zuwanderung. Wir begrüßen Frau Beck als Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen und Herrn Catenhusen als Parlamentarischen Staatssekretär beim Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ich bitte jetzt Herrn Koch, den Leiter des Arbeitsstabes Forum Bildung, kurz die Ergebnisse der bisherigen Expertenanhörung zusammenzufassen.

Hans Konrad Koch: Ich möchte sechs Punkte vor die Klammer ziehen:

- Erstens die Feststellung, dass es einen gemeinsamen Punkt Heterogenität gibt bei den Empfehlungen des Forum Bildung zum Vermeiden von Benachteiligungen wie zum Finden und Fördern von Begabungen, aber auch in Bezug auf die Förderung von Migrantinnen und Migranten. Das heißt, die Vielfalt fördern, dafür die Voraussetzungen schaffen, insbesondere z. B. die diagnostische Kompetenz der Lehrenden stärken.

-
- Zweitens wurde ein Perspektivenwechsel angemahnt: Mehrsprachigkeit ist als Begabung anzusehen und als Notwendigkeit und nicht als Übel.
 - Drittens ist zum Ausdruck gekommen, dass es nicht nur darum gehen kann, immer mehr Förderung vorzusehen, ohne sich um die Strukturen zu bemühen. Es ist entscheidend, die Strukturen anzugehen, die zu einer besseren Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten führen können. In diesem Zusammenhang die Feststellung, dass Chancenverbesserung am besten gelingt bei Expansion. Das trifft sich mit der Forderung der OECD, gerade auch in Deutschland die Qualifizierung zu stärken im mittleren und höheren Bereich.
 - Viertens der Hinweis auf die vielen guten Beispiele. Eine Feststellung, die sich durch die Arbeit des Forum Bildung hindurchzieht. Es ist sehr wichtig, diese Beispiele zur Verfügung zu stellen. Aber das Entscheidende ist, erfolgreiche Konzepte aus diesen Beispielen breit umzusetzen, Strukturen und Förderbedingungen für diese Umsetzung zu schaffen. Dabei stellt sich immer wieder als Schlüsselfrage heraus, das Personal in den verschiedenen Bildungsbereichen entsprechend aus- und weiterzubilden.
 - Fünftens die Frage der Schulpflicht von Zuwanderergruppen, deren Status ungeregelt oder unzufriedenstellend geregelt ist. Es ist ein Skandal, dass es in Deutschland Kinder gibt, die nicht in die Schule gehen müssen oder die sogar Schwierigkeiten haben, in die Schule zu kommen.
 - Und letzte Vorbemerkung: Es gibt eine desolate Datenlage als Folge von positiven Effekten. Sobald die deutsche Staatsbürgerschaft vorliegt, werden die entsprechenden Untergruppen dieser Zielgruppen nicht mehr erfasst. Wir wissen also in einigen Bereichen viel zu wenig, um gezielt handeln zu können.

Nun die Haupteergebnisse zu den einzelnen Bildungsbereichen. Zunächst die große Bedeutung des **Kindertagesstättenbereichs**: Der Kindergarten ist die erste Begegnungsstätte zwischen Kindern und Eltern aus den Zuwanderungsfamilien und den deutschen Familien. Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sollten allen Kindern zugute kommen. Mehrsprachigkeit z.B. sollte zu einer natürlichen Sache werden: Kinder erleben Mehrsprachigkeit, sie müssen nicht dazu erzogen werden. Doch das setzt voraus, dass Kindergärtnerinnen entsprechend qualifiziert sind. Dafür sollten vorhandene Kompetenzen genutzt werden, beispielsweise in stärkerem Maße Erzieherinnen und Erzieher mit Zuwanderungshintergrund ausgebildet und eingestellt werden. In diesem

Zusammenhang wurde auf die Probleme der Beschäftigung von muslimischen Frauen und Männern in kirchlichen Einrichtungen hingewiesen. Zweitens müssen Fragen des Umgehens mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit verpflichtend in die Ausbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern aufgenommen werden. Ich darf darauf hinweisen, dass das Forum Bildung eine Intensivierung und Aufwertung der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher fordert. Drittens sind Fortbildung, Praxisbegleitung und Beratung dringend erforderlich, um besser mit Multikulturalität und Mehrsprachigkeit umzugehen.

Die **Grundschule** ist ein entscheidender Bereich. Hier werden Weichen für die spätere Bildungsbiografie gestellt. Hier wurde eine Konzentration auf die Sprache gefordert, weil das Beherrschen des Schuldeutchs Voraussetzung für den späteren Bildungserfolg ist. Fließende Beherrschung der deutschen Umgangssprache ist nicht das, was die Schulsprache darstellt, die sehr viel stärker an der Schriftsprache orientiert ist. Die hier entstehenden Schwierigkeiten fallen häufig viel zu spät auf. Die Folgerung daraus ist, dass jeder Unterricht an der Grundschule gleichzeitig auch Sprachunterricht sein muss. Das heißt, nicht nur Deutschlehrer müssen für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache ausgebildet werden, sondern in der Fachdidaktik muss generell auf den Unterricht in mehrsprachigen Gruppen und die Sprachlehrfunktion in allen Fächern vorbereitet werden.

Zweite Hauptforderung: Kinder müssen in jeder ihrer Sprachen alphabetisiert werden. Kriterium ist die bilinguale Lebenspraxis. Mehrsprachigkeit in den Unterricht der Grundschulen einzubeziehen, ist nicht nur für Migrantenkinder eine wichtige Sache, sondern gleichzeitig eine große Chance für deutsche Kinder. Muttersprachliche Alphabetisierung sollte mindestens während der Grundschule erfolgen. Dabei werden flexible Organisationsformen für die weniger vertretenen Sprachen gefordert sowie flankierende Angebote der Beratung und Qualifizierung und ein Zugehen auf Eltern, um Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Auch im Schulbereich sind in stärkerem Maße Lehrerinnen und Lehrer mit Migrantenhintergrund einzubeziehen.

Für den Bereich der **weiterführenden Schule** ist darauf hingewiesen worden, dass es hier in starkem Maße um Strukturfragen geht. Hier wurde der Vorschlag der lokalen Zielvereinbarungen gemacht, d. h., vor Ort die schulische Situation der Migrantenkinder, beispielsweise ihre Verteilung auf die unter-

schiedlichen weiterführenden Schulen, zu analysieren und auf der Grundlage dieser Analyse Zielvereinbarungen zu treffen statt Quoten zu vereinbaren. Dazu ist natürlich eine zufriedenstellende Datenlage erforderlich. Diese ist vor Ort am ehesten über das Schulamt zu erheben und zur Verfügung zu stellen. Für die Schulprogrammentwicklung ist die Förderung von Migrantenkindern als Kriterium für die Qualität von Schulen aufzunehmen. Auch hier in besonderem Maße die Forderung, Erfahrungen aus guten Beispielen zu nutzen und zur Verfügung zu stellen.

Im Bereich der **Berufsbildung** ist in der letzten Zeit ein Rückgang der Ausbildung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu verzeichnen. Hier wurde gefordert, das Lernen von Fachsprachen zu unterstützen und auf die Bedeutung von Beratung, Vorbereitung von Beratern und die Vernetzung von Beratungsmöglichkeiten hingewiesen. Auch hier die Forderung von Zielvereinbarungen, aber auch von Betriebsvereinbarungen. Für den öffentlichen Dienst, der eine als skandalös einzustufende Ausbildungsquote von Migrantenjugendlichen aufweist, wird vorgeschlagen, mit Quoten zu arbeiten. Wichtig ist es, die Ausbildung der Ausbilder im Hinblick auf die Ausbildung von Migrantenjugendlichen zu ergänzen. Ausbildungsbegleitende Hilfen der Bundesanstalt für Arbeit, die wir jetzt seit 20 Jahren haben, sind noch intensiver einzusetzen und für diese Zielgruppe weiterzuentwickeln. Im Hinblick auf die bevorstehende Novelle des Sozialgesetzbuches III wurde gefordert, Migranten wieder als Zielgruppe aufzunehmen sowie die Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen, eine Forderung, die sich auch in den Vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung findet, in das SGB III aufzunehmen, damit endlich die Barriere wegfällt, die durch abenteuerliche Mischfinanzierungen für diese zweite Qualifizierungschance entsteht.

Zum Bereich der **Hochschulen**, also für die Zielgruppe unter der Gesamtzielgruppe, die erfolgreich bis zu den Hochschulen durchgedrungen ist, wurde festgestellt, dass Frauen deutlich aufgeholt haben, dass Umwege der Bildungsbiographie bei dieser Personengruppe das Normale sind und dass auch auf Grund dieser Umwege und auf Grund der gesamten Ausgangssituation sehr interessante überfachliche Kompetenzen vorhanden sind, interkulturelle Kompetenzen, die gerade im entstehenden Europa von großer Bedeutung sind, aber viel zu wenig von der Hochschule wahrgenommen werden. Im Übrigen stammen zwei Drittel der Studentinnen und Studenten mit Migrations-

hintergrund aus Familien mit niedrigem sozialen Status. Es wurde die Notwendigkeit der Förderung auch an der Hochschule unterstrichen, etwa das Beispiel der Schreibwerkstatt, um die schriftliche Ausdrucksfähigkeit und das Erlernen der Wissenschaftssprache zu unterstützen. Es könnte sinnvoll sein, dieses auch für die Heimatsprache zu leisten und Auslandsaufenthalte auch in Heimatländern zu ermöglichen. Es gibt sehr gute Beispiele aus dem Hochschulbereich, etwa an der Universität Essen, die einen Studiengang für das Fach Türkisch eingerichtet hat, bei dem die Verbindung mit einem anderen Fach von vornherein auch die Integration beim Einsatz dieser Türkischlehrerinnen und -lehrer fördert. Ein zweites gutes Beispiel sind Stützkurse für alle Schulstufen bis zum Abitur, die durchgeführt werden von Lehramtsstudenten und die nicht nur den betroffenen Schülerinnen und Schülern nützen, sondern auch die Lehramtsstudentinnen und -studenten vorbildlich auf die spätere Praxis vorbereiten.

Eine der Forderungen ist, die hohe überfachliche Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund stärker zu nutzen, sie z.B. in stärkerem Maße in Erziehungs- und Lehrberufen, sozialpädagogischen Berufen, aber auch für Verwaltung, Rechtsprechung und in Gesundheitsberufen auszubilden. Weiter wird gefordert, auch andere Sprachen als Türkisch in Deutschland als Lehrfach anzubieten und die Didaktik der Zweisprachigkeit weiter zu entwickeln und in stärkerem Maße anzuwenden.

Für den Bereich der **Weiterbildung** wurde auf die Bedeutung von Tarifverträgen hingewiesen, mit dem Beispiel des Tarifvertrags, der vor zwei Tagen abgeschlossen worden ist, mit Möglichkeiten eines Weiterbildungsmanagements und von Selbstlernzentren in Betrieben. Dabei auch die Forderung der Vorbereitung von Betriebsräten, beispielsweise auf die Durchführung dieses Tarifvertrages. Weiter wurde die Bedeutung der betrieblichen und überbetrieblichen Beratung unterstrichen, die Notwendigkeit der Schulung von Aus- und Weiterbildungspersonal für die entsprechende Qualifizierung der Zielgruppen. Ein spezieller Hinweis wurde gegeben, dass es sinnvoll sein könnte, Meisterprüfungen in der Heimatsprache für die zunehmende Zahl der Unternehmer aus dem Bereich der Migranten zuzulassen, gekoppelt mit Deutschkursen, um dann die Möglichkeiten der Ausbildung in diesen Betrieben stärker zu nutzen.

Dieses ist eine ganze Fülle von wichtigen Hinweisen. Sie werden erheblich dazu beitragen, die Aussagen des Forum Bildung zur Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten konkreter und gezielter zu machen.

Wolfgang Fehl: Schönen Dank, Herr Koch. Es sind drei migrationspolitisch versierte Politikerinnen/Politiker zu uns gekommen. Frau Dr. Süßmuth, ich gebe Ihnen gern die Gelegenheit, nicht zuletzt im Licht der Erkenntnis der Unabhängigen Kommission Zuwanderung diese Punkte zu kommentieren, die weite neue Wege in die Zukunft zeigen sollen. Bitte sehr!

Prof. Dr. Rita Süßmuth: Zunächst einmal habe ich mit Spannung zugehört. Wenn einiges davon mehr umgesetzt wäre, hätten wir in unseren Erfahrungsberichten und in unseren Anhörungen andere Ergebnisse. Deswegen möchte ich einige Punkte besonders kommentieren: der bei allen Leistungen erschreckend hohen Stand an Migranten und Migrantinnen ohne Hauptschulabschluss und, wie Sie selbst betont haben, ohne beruflichen Ausbildungsabschluss, deckt sich völlig mit unseren Expertenerfahrungen. Gleichzeitig möchte ich einen positiven Punkt nennen: wenn man sich die Anhebung des Bildungsniveaus in der Generationenabfolge anschaut, dann ist in Bezug auf Großeltern, Eltern, Kinder durchaus ein Aufstieg zu sehen. Zwei Drittel der Studierenden an Hochschulen und Universitäten kommen aus unteren Einkommensschichten und Berufsschichten.

Ich möchte ein besonderes Defizit ansprechen, welches das interkulturelle Lernen betrifft. Obwohl wir seit langem faktisch ein Einwanderungsland sind, ist der Anteil an Ausländern in Berufsfunktionen im öffentlichen Dienst erschreckend gering. Das gilt insbesondere für den gesamten Kindergartenbereich, wo das interkulturelle Lernen völlig unterrepräsentiert ist und wir gegenwärtig Anforderungen stellen, für die wir auch ausbilden müssen. Gleiches gilt für den Hochschulbereich im Bereich der Lehrerbildung. Wir machen auf diesem Sektor zu wenig Gebrauch von der interkulturellen Kompetenz der Studierenden wie derjenigen, die wir im Lande haben. Es existiert offenbar nach wie vor ein professorales Verständnis. Das mag zwar akademisch sinnvoll sein, führt aber nicht zu sinnvollen Ausbildungen und Weiterbildungen im Lehrerbereich. Viele Studierende haben mir in den letzten

Monaten auch berichtet, diese Angebote seien, von Ausnahmen abgesehen, verlorene Zeit. Es wäre sehr viel sinnvoller, so wie man sich wieder geöffnet hat gegenüber der Wirtschaft, sich hier gegenüber der Praxis zu öffnen. Wir haben Ausländerbeauftragte in den Kommunen, es sind so viele Kundige da, dass es weit mehr helfen würde, für die zukünftigen Lehrkräfte als dieses Absperren in einen abstrakt-theoretischen Raum, der den jungen Menschen überhaupt nicht weiterhilft.

Ich möchte außerdem auf sehr gute Beispiele, gerade auch in Berlin, verweisen. Wir nennen es Öffnung des Kindergartens, Öffnung des Schulbereichs in den Bereich der außerschulischen Bildung und der Erwachsenenbildung. Ich denke einerseits an die Angebote für Mütter, um sie sprachlich und sozial aus Isolation und Abhängigkeit herauszuführen. Ich denke andererseits aber auch gerade an Ausweitung im Rahmen unserer Halbtagschulen. Diese Einrichtungen könnten viel stärker miteinander verbunden werden. Denn es fällt immer wieder auf, dass die ausländischen Kinder und Jugendlichen außerhalb der öffentlichen Einrichtungen zu stark unter sich bleiben. Die derzeitigen Angebote reichen nicht aus. Wer dann sagt, die sind alle nicht ausbildungsfähig und auch nicht fähig zur Integration in den Arbeitsmarkt, dem muss ich einfach sagen, dass uns andere Länder vormachen, dass es möglich ist und dass hier durchaus Kompetenzen vorhanden sind. Es gibt eine negative Reproduktion, wie auch bei deutschen Kindern aus Sozialhilfefamilien, einmal Sozialhilfe, immer Sozialhilfe, so dass hier in der Tat mehr Anstrengungen notwendig sind im Bereich der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Die Weiterbildung liegt bei uns nach wie vor dermaßen im Argen, dass wir die Bedeutung dieses nachholenden und nachgeholten Lernens erst begreifen müssen.

Lassen Sie mich auf einen letzten Punkt kommen, der mir sehr wichtig ist. Wenn wir Integration ernst nehmen, dann verändert das unser Schulwesen nicht nur marginal, sondern auf einer sehr breiten Ebene, ich sage mal radikal. Angefangen von der Frage der Mehrsprachigkeit bis hin zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, anderen Religionen, das setzt Veränderung im Curriculum, in der Ausbildung, Weiterbildung voraus. Es setzt ein hohes Maß an Differenzierung voraus. Was wir für Aussiedler getan haben, müssen wir verbreitern und auch jenen zukommen zu lassen, die vergleichbare Bedingungen haben. Wenn dabei nicht bedacht wird, dass das unterschiedliche kul-

turelle Welten sind und dass bis hin zum Spracherwerb bestimmte Wörter in der Muttersprache anders belegt sind vom kulturellen Hintergrund, werden wir weiterhin Engpässe erleben. Ich glaube, dass gerade diese Anstrengung zur Differenzierung uns auch weiterhelfen wird gerade in zwei Bereichen weiterhelfen wird. Erstens, dass nicht die Restzahl der deutschen Familien ihre Kinder diesen Schulen entzieht und weggeht vom bewährten Prinzip der sozialen Integration, die auch Schule darstellt. Zweitens, dass die Schüler nicht jahrelang Schulen besuchen, angefangen von der Grundschule und im sekundären Bereich, ohne etwas davon zu haben. Wenn ich nämlich nicht folgen kann, dann sitze ich da, ohne tatsächlich etwas zu bewirken. Ich glaube, dieser Gedanke, dass es auch unser Schulwesen entscheidend verändert, der ist bisher fast noch tabuisiert, könnte aber sehr produktiv sein für uns selbst. Vor allen Dingen, wenn wir uns klar machen, welche ungeheueren Vorteile es haben könnte, von dem, was wir als defizitär betrachten, die Erfahrung zu machen, dass darin Lösungen liegen, die uns selbst bereichern. Dass man eine Sache auch ganz unterschiedlich betrachten kann. Hier möchte ich zum Schluss kommen. Danke.

Wolfgang Fehl: Herzlichen Dank, Frau Professor Süssmuth, Sie haben uns damit ein ganz wichtiges Signal gegeben und eine große Hoffnung, dass es funktionieren kann. Ich darf Sie bitten, Herr Staatssekretär Catenhusen, aus der Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung das Wort zu nehmen.

Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen: Wir führen heute die Diskussion zur rechten Zeit und durchaus mit Chancen, Einfluss auf die Ausbildung einer notwendigen bildungspolitischen Strategie zu nehmen, die wir dringend brauchen, um mit den Instrumenten, die Bildungspolitik und die das Bildungssystem bereitstellen kann, die Perspektiven der Migranten in unserer Gesellschaft strategisch zu verbessern. Wir sind in einer Situation, in der auf der einen Seite die Erwartung, dass es in der Generationenfolge zu einer leichteren Integration der 2. und 3. Einwanderergeneration kommt, sich offenkundig seit Mitte der 90er Jahre als zu optimistisch erweist. Offenkundig stehen wir bei allen Fortschritten auch vor wachsenden Schwierigkeiten. Auf der anderen Seite zeigen viele Untersuchungen, dass wir in Deutschland die Bildungsbeteiligung weiter erhöhen und Begabungsreserven ausschöpfen müssen.

In dieser Situation muss man klar und deutlich sagen, dass die Kinder aus Migrantenfamilien eine große Begabungsreserve unserer Gesellschaft sind. Wir haben große Fortschritte in der Bildungsbeteiligung unter sozialen Aspekten, ebenso bei der Einbeziehung von Mädchen und Frauen, aber wir haben ein großes, bisher nicht gelöstes Problem: die Öffnung unseres Bildungssystems für Bildungskarrieren gerade von Kindern aus Migrantenfamilien.

Es ist schon darauf hingewiesen, und das möchte ich deutlich unterstreichen, dass wir insbesondere bei Kindern bis zu zehn Jahren, übrigens für deutsche wie für Migrantenkinder, eine in sich stimmige bildungspolitische Strategie brauchen. Und wir brauchen ein pädagogisches Konzept, das stärker als bisher Kindergarten und Grundschule verbindet. Dies etwa bei Strategien zur Gewinnung von Sprachkompetenz, wo Kindergarten und Grundschule auf Einübung und Erlernen von Mehrsprachigkeit orientiert werden müssen. Wir müssen die große Chance nutzen, die Integrationsleistung von Kindergarten und Grundschule auf den Gebieten der Sprach- und Sozialkompetenz ebenso wie der interkulturellen Kompetenz zu stärken. Dabei stellt sich durchgängig die Notwendigkeit heraus, dass sich die einzelnen Bildungseinrichtungen sehr viel stärker über Information und Kommunikation mit den Eltern der Migranten, mit den Familien der Migrantenkinder vernetzen. Das zieht sich hinein bis in den Bereich der Berufsausbildung. Gerade bei den Fragen von Berufsvorbereitung und Berufswahlentscheidungen müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass die wichtigen persönlichen und familiären Motivationen für Bildungsanstrengungen junger Menschen aus vielen Migrantenfamilien heraus nicht erfolgen, weil z. B. das stärkere Einbinden, Eingehen in Bildungsgänge im deutschen Bildungssystem auch als Entfremdung, als Verlust von Einflussnahme auf die Kinder durch die Eltern empfunden wird. Und deshalb, glaube ich, ist der Ausbau von Netzwerken schulsozialer Arbeit, die sich mit den besonderen Integrationsnotwendigkeiten in der Schule selbst befassen und zugleich die Rückkopplung mit den Familien anstreben, in Kindergärten und Schulen mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern unabdingbar. Hemmend ist hier, dass häufig schulsoziale Maßnahmen der Schule daran scheitern, dass Aussiedlerkinder bei der Bedarfsermittlung als Deutsche nicht mitgezählt werden, obwohl diese Kinder de facto Migrantenkinder sind.

Lassen Sie mich zu einem zweiten Gesichtspunkt, in dem der Bund in besonderer Weise gefragt und gefordert ist, etwas sagen: zum Thema Berufsausbildung und berufliche Perspektiven. Wir sind gegenwärtig in der Lage – auch Dank der Offenheit und Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Rahmen des Forum Bildung – Strukturfragen im Bildungssystem konstruktiv zusammen zu erörtern, ohne dass wir von vornherein die Verfassungsfrage jeweils vor uns her tragen. Der Bund kann Reformen in vielen Bildungsbereichen in originärer Länderzuständigkeit z.B. durch BLK-Modellversuche, durch strukturmodernisierende Begleitungsforschung und Ähnliches voranbringen. Im Bereich der Berufsausbildung hat der Bund durchaus eine Mitverantwortung für die Strukturen. Auch deshalb hat sich die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit mit dem Thema Aus- und Weiterbildung junger Migrantinnen und Migranten im letzten Jahr befasst. In einer Stellungnahme zu diesen Fragen wurde deutlich gemacht, wie wichtig gerade die Integration des Fachsprachenunterrichts in die Berufsschul-ausbildung ist. Das ist eine unterschätzte Aufgabe, die die Berufsschulen in der Begleitung der Ausbildungsarbeit am Arbeitsplatz zu leisten haben. Ich habe das Thema Rückkopplung mit den Eltern genannt, und es ist keine Frage, dass wir auch viele Unternehmen, die aus sich heraus die ausbildungsbegleitenden sozialen Aufgaben nur schwer leisten können, professionell unterstützen müssen, um durch ausbildungsbegleitende Sozialarbeit die beruflichen Chancen von Migrantinnen und Migranten zu verbessern und damit auch die hohe Abbrecherquote, die wir gerade im Bereich des dualen Systems bei Migranten erleben, abbauen zu können. Dazu gehört natürlich auch, das ist zu Recht genannt worden, das Einfordern der Verantwortung, die der öffentliche Dienst durch Bereitstellen von Ausbildungsplätzen für Migrantinnen und Migranten für die Ausbildung des öffentlichen Bewusstseins und des gesellschaftlichen Klimas hat. Der öffentliche Dienst kann durch das eigene Beispiel sehr wohl die Bereitschaft der Wirtschaft insgesamt steigern, Bewerberinnen und Bewerber aus Migrantenfamilien in attraktive und qualifizierte Ausbildungsplätze zu übernehmen. So lange der öffentliche Dienst hierbei eher eine Nachhut bildet, meine Damen und Herren, wird es auch schwierig, von der Politik verstärkte Anstrengungen der Wirtschaft glaubhaft einzufordern. Wir sind uns ebenso darüber im Klaren, dass die Nachqualifizierung junger Erwachsener, die zweite Chance, noch eine qualifizierte Ausbildung zu erhalten, auch sehr viel stärker auf Fragen der Sprachkompetenzdefizite und Sozialintegrationserfordernisse der in diesen Maßnahmen vertretenen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Migranten-Bereich ausrichten müssen. Denn es ist ein großes Problem, dass junge Migranten bisher an solchen Maßnahmen nicht in dem erforderlichen und wünschbaren Maße teilnehmen, auch wenn sie in der Gruppe der jungen Menschen ohne Berufsabschluss stark überrepräsentiert sind.

Lassen Sie mich abschließend etwas zum Thema Hochschulen sagen. Ich finde, wir müssen hier sehr gründlich die Frage beantworten, wie die von der Bundesregierung jetzt mit zahlreichen Maßnahmen eingeleitete Strategie der Internationalisierung des Hochschulsystems insgesamt auch positive Effekte für Bildungsinländer erzielen. Wir wollen das Studium und die Arbeit als Wissenschaftler für junge Menschen aus aller Welt attraktiver machen und bestehende Hürden abbauen. Brauchen wir in diesem Kontext auch spezielle Maßnahmen für junge Migrantinnen und Migranten, die als Bildungsinländer im deutschen Hochschulsystem studieren und aus bestimmten Herkunftsländern, z.B. der Türkei oder aus GUS-Staaten kommen? Ich bin persönlich mit diesen Überlegungen noch nicht am Ende, und es wäre für mich sehr hilfreich, wenn man sich gerade in der Hochschuldebatte noch mal sehr gründlich überlegt, inwieweit wir durch die allgemeine Internationalisierungsstrategie auch ganz wichtige Beiträge für unsere Bildungsinländer leisten können. Genauso müssen wir prüfen, was wir in der Ausbildung bei denen verbessern können, die später in ihrer Berufspraxis in besonderer Weise zur Integration von jungen Migrantinnen und Migranten beitragen können. Das betrifft insbesondere Studiengänge für pädagogische und soziale Berufe. Vielen Dank.

Wolfgang Fehl: Schönen Dank, Herr Catenhusen, Sie haben wichtige Felder angesprochen. Gestreift haben Sie den Punkt Deutschkompetenz, deutsche Sprache. Ich glaube, dieses Stichwort möchte ich vor allem Ihnen, Frau Beck, weitergeben und Sie bitten, als dritte Expertin hierzu Stellung zu nehmen.

Marieluise Beck: Es sind gute Zeiten für Ausländerbeauftragte. Wir haben das Gefühl, dass mit der aktuellen Debatte um Einwanderung, viele der Themen, gesellschaftlichen Problembeschreibungen und Instrumente, die in den vergangenen Jahren in der Praxis vor Ort entwickelt worden sind, ins Zentrum der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und ins Zentrum der Politik rücken.

Auf einige konkrete Punkte aus dem ganzen Strauß der heute genannten Reformvorschläge, die sich um die Frage von Bildung, Qualifikation und damit Chancen in dieser Gesellschaft gruppieren, werde ich später zurückkommen. Zuvor möchte ich einen anderen Punkt generell vorwegschicken: Bildung, Weiterbildung und Qualifizierung sind Teil der Integrationspolitik, über die jetzt im Zusammenhang mit Einwanderung gesprochen wird. Auch das ist sehr gut, aber wie alles birgt jede gute Debatte auch eine Gefahr in sich. Derzeit stehen wir vor der Gefahr, dass Integrationspolitik reduziert wird und zwar auf die Frage der Sprache im Sinne einer Bringschuld.

Mit großer Sorge sehe ich, dass wir in unserer Gesellschaft zwar zum einen große Fortschritte in unserer Grundhaltung gegenüber Migranten machen: von den Abwehrimpulsen hin zu dem Gefühl, wir brauchen sie auch, wir haben sie gebraucht und wir werden sie weiterhin brauchen. Zum anderen gibt es trotzdem immer wieder auch diese Mischung aus Vorurteilsstrukturen, ganz könne man ihnen doch nicht über den Weg trauen. Wer kommt da eigentlich? Wie haben sie sich eigentlich eingefügt? Und sie haben eine Bringschuld, wenn sie herkommen.

Diese unterstellte Bringschuld manifestiert sich in der Debatte um Zwang oder Pflicht. Wir diskutieren über Zwangsmodelle in der Sprachförderung angesichts einer Situation, in der wir auf der Angebotsseite ein Defizit an Sprachkursen von etwa 90 % haben. Man muss sich dann fragen, ob diese Zwangsdebatte nicht auch die Funktion hat, zu verdecken, was an Bringschuld auf Seiten der Gesellschaft eigentlich besteht. Nach dem Motto „Haltet den Dieb!“ wird diese Bringschuld der Migrantenseite zugeschoben.

Die Integrationsfrage ist nicht auf Sprachförderung zu reduzieren. Eine Bringschuld für die Migranten gibt es nicht. Der eigentliche Lernprozess besteht vielmehr darin, dass eine Gesellschaft, die Einwanderung gehabt hat, weiter haben wird und auch haben will sich strukturell darauf einstellen muss. Das ist eigentlich des Pudels Kern.

Die vielen Strukturfragen betreffen zentral die heute benannten Felder von den Kindergärten über die Schulen bis hin zu den Hochschulen bzw. zur beruflichen Weiterbildung. Ich kann an diesem Punkt mit Frau Süssmuth nur im Duett singen, wenn sie sagt, dies wird revolutionäre Veränderungen im Alltag

unserer Institutionen bedeuten. Dabei geht es auch um geistige Grundhaltungen.

Die Grundhaltung, dass wir es beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Bildungsbereich in erster Linie mit der Behebung von Defiziten zu tun haben, ist ganz schwierig und in ihren Auswirkungen oft verheerend. Damit entstehen bei den Migranten selber Zurückweisungserfahrungen und damit auch Ressentiments. Ich habe in den letzten zwei Jahren, gerade durch die Begegnung mit jungen, teilweise sehr gut ausgebildeten Migranten – nicht nur mit denen, die sich in sozial schwierigen Milieus bewegen – gelernt, wie stark oft die Bitterkeit ist über solche Zurückweisungserfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens akkumulieren. Wenn wir dann von Rückzügen sprechen – der Kampfbegriff dafür ist Parallelgesellschaft -, dann vernachlässigen wir die Tatsache, dass wir nur dann auch eine Chance haben, dass die Strukturveränderungen, die notwendig sind, wirkungsmächtig werden wenn wir es schaffen, geistig unsere Türen aufzumachen für die, die da sind. Hier scheint mir die aufnehmende Mehrheitsgesellschaft noch vor einem langen Lernprozess und einem großen Nachholbedarf zu stehen.

Die vermeintlichen Kleinigkeiten knüpfen daran an: zum Beispiel die Frage, ob für das muslimische Kind das Zuckerfest auch ein Festtag ist, wenn es in den Kindergarten kommt. Damit wird dokumentiert, dass sein Hintergrund auch etwas wert ist und nicht nur der Osterhase, der ausgeschnippelt wird oder das christliche Weihnachtsfest, das gefeiert wird. Sind es nur Grimms Märchen, die vorgelesen werden, oder sind es auch türkische oder arabische Märchen, die eine Rolle spielen, die eine Bedeutung haben? Wie schätzen wir Sprachfähigkeit im Sinne von Zweisprachigkeit, wenn sie zweimal neunzigprozentig ist statt einmal hundertprozentig deutsch? Wo sind da unsere Wertmaßstäbe? Was für Erfahrungen machen die Menschen in den gesellschaftlichen Begegnungen?

Der öffentliche Dienst ist genannt worden, wo wir es bisher in Deutschland nicht geschafft haben, eine Vorreiterrolle einzunehmen, obwohl der öffentliche Dienst ein Terrain ist, das Politik viel besser gestalten kann als den privatwirtschaftlichen Bereich. Doch bisher ist das versäumt worden. Ich bin der festen Überzeugung, dass jenseits der Frage nach den Finanzen – wie viel Geld in die Sprachförderung, in die Integrationsförderung der Neuzuwanderer

fließen wird, wie Förderunterricht, Zweisprachigkeit und muttersprachlicher Unterricht zu finanzieren sind – auch die Frage eine Rolle spielt, was für eine geistige Grundhaltung diese Gesellschaft hat: gegenüber Migration und den damit verbundenen Migranten, den Menschen, den Wertmaßstäben und Normen, nach denen bei uns Leistung bewertet wird wie auch gegenüber Karriereaussichten und Möglichkeiten zum Fortkommen.

Zum Schluss bringe ich drei Punkte an. Erstens, ein Beispiel dafür, dass wir eben immer wieder, ich glaube oft ohne bösen Willen, nicht richtig hingucken, was strukturell geändert werden muss: Wir machen eine BAföG-Reform, und wir tun uns schwer damit, dass auch Bildungsinländer – also gerade die Migranten, bei denen wir ganz großes Interesse an einer guten Qualifikation haben müssen – ihr BAföG in einen Auslandsaufenthalt mitnehmen können wie das ein junger deutscher Student tut, der für ein halbes Jahr nach Frankreich oder nach Amerika geht. Aber dieser Schritt kommt jetzt hoffentlich als Nächstes.

Zweitens, ganz wichtig ist der ganze Bereich der sprachlichen Qualifikation als Teil von Weiterbildung sowie der Unterstützung und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen für Migranten. Dabei stoßen wir auf folgendes Problem. Sie haben gesagt, Herr Koch, man muss Migranten als Zielgruppen berücksichtigen. In Hinsicht auf die SGB III Reform müssen wir aber feststellen, dass diese von einem Zielgruppenkonzept weggeht. Dies birgt die Gefahr in sich, dass Migranten hinten runterrutschen, einfach weil sie der Aufmerksamkeit entzogen werden. Wir versuchen jetzt gerade in der Diskussion um diese Reform von SGB III über die Fraktionen, ohne die Idee eines flexibleren Zielgruppenkonzeptes zu zerstören, doch die Migranten wieder mit hineinzubringen, um sie als Teil der dezidiert zu qualifizierenden Gruppe sichtbar zu machen.

Damit bin ich beim letzten Punkt. Wir können es uns nicht auf Grund von ausländerrechtlicher Engstirnigkeit weiterhin leisten, dass wir systematisch Migranten, Ausländer mit Duldungsstatus, von Bildungszugängen und Ausbildungszugängen ausschließen. Derzeit ist es so, dass wir es uns leisten, systematisch junge Menschen vom Zugang zur Ausbildung auszuschließen. Das betrifft alle diejenigen, die auf Grund unseres verworrenen Ausländerrechts nur im Status einer Duldung gehalten werden und zwar oft über acht, zehn oder zwölf Jahre. Neben vielen anderen betrifft dies zum Beispiel afgha-

nische Jugendliche, sie leben hier über viele Jahre und haben keinen Ausbildungszugang. Ein absoluter Skandal in einer Zeit, wo wir sagen, es geht darum, Potenziale zu nutzen und zwar alle, auch im eigenen Interesse der aufnehmenden Gesellschaft.

Wolfgang Fehl: Ich möchte mich ganz herzlich bedanken beim Forum Bildung, dass es diesen wichtigen und interessanten Tag heute organisiert hat. Ich möchte mich bei den Damen und Herren des Podiums bedanken, dass sie uns wirklich Hoffnung mitgegeben haben, dass viele unserer Ideen und Wünsche möglichst bald realisiert werden. Und ich möchte mich bei Ihnen allen bedanken, dass Sie so intensiv, so konstruktiv den Tag heute mit dem Forum Bildung verbracht haben.